Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
ISSN: 2146-9199

Ağustus 2017

Cilt 6
Sayı 3

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199

## İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06500 Teknik Okullar - Ankara / Türkiye

Tel: +90 312 202 82 30
Fax: +90 312 222 84 83
E. Posta: jret02@gmail.com

## Dizinlenlenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.

Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

## Editörler

**Prof. Dr. Zeki Kaya,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Serçin Karataş,** Gazi Üniversitesi, Türkiye

## Yayın ve Danışma Kurulu

**Prof. Dr. Antonis Lionarakis**, Hellenic Open University, Yunanistan
**Prof. Dr. Coşkun Bayrak,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Emine Demiray,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Fatoş Silman,** Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
**Prof. Dr. Feyzi Ulug,** TODAIE, Türkiye
**Prof. Dr. Hacer Tor,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. İ. Hakki Mirici,**Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. İsmail Demircioğlu,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Hasan Bacanlı,** Biruni Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Mehmet Şişman,** Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi,** Zawia Engineering College, Libya
**Prof. Dr. Nilgün Halloran,** Ankara Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Sedat Cereci,** Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Selahattin Gelbal,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Tuncay Yiğit,** Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Uğur Demiray,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Yıldız Özerhan,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten,** İstanbul Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. M. Zafer Balbağ,** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi,** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan,** Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
**Doç. Dr. Şeref Tan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Dr. Ufuk Tanyeri**, Ankara University, Turkey

**Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri**
**Prof. Dr. Ali Güneş,** İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Antonis Lionarakis**, Hellenic Open University, Yunanistan
**Prof. Dr. Coşkun Bayrak,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Emine Demiray,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Erkan Tekinarslan,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Fatoş Silman,** Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
**Prof. Dr. Feyzi Ulug,** TODAIE, Türkiye
**Prof. Dr. Hacer Tor,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Hasan Bacanlı,** Biruni Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Hasan Karal,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. H. İbrahim Yalın**, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
**Prof. Dr. İ. Hakki Mirici,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. İsmail Demircioğlu,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi,** Zawia Engineering College, Libya
**Prof. Dr. Mustafa Çakır,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Müfit Kömleksiz,** Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
**Prof. Dr. Nedim Gürses**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Nilgün Halloran,** Ankara Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Recep Demirci,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Reha Recep Ergül,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Salih Uşun,** Muğla Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Sedat Cereci,** Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Selahattin Gelbal,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Semra Mirici,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Songül Altınışık,** TODAIE, Türkiye
**Prof. Dr. Süleyman Çelenk**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Tuncay Yiğit,** Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Uğur Demiray,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Yıldız Özerhan,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Prof. Dr. Zeki Kaya,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Adviye Gülçin Sağdıçoğlu Celep,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Altay Eren,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Bahadır Erişti,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Beyhan Zabun,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Deniz Beste Çevik,** Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten,** İstanbul Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Emine Kolaç,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Fatma Koç,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya,** Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Gülay Ekici,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep,** Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Hande Şahin,** Karabük Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Hatice Bekir,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Haşim Özüdoğru,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. İlknur İstifci,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. İrfan Yurdabakan,** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Mehmet Şahin,** Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye

**Doc. Dr. Melek Çakmak**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Melek Demirel,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Merih Taşkaya**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Murat Ataizi,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu,** Uşak Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. M. Zafer Balbağ,** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Nadir Çeliköz,** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Nuray Taştan**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Onur Koksal,** Selcuk Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Özgen Korkmaz,** Amasya Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi,** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Selami Eryılmaz,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Serçin Karataş,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Şeref Tan**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Türkan Argon,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Ümmühan Aslan,** Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Yavuz Erişen,** Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi,** Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
**Doç. Dr. Zekai Öztürk,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez,** Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık,** Marmara Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney,** Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu,** Sinop Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural,** Bartın Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya Işık**, Bartın Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Burak İnner,** Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Burcu Karaşar,** Amasya Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz,** İstanbul Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir,** Dicle Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı,** Başkent Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Erdem Aksoy,** TED Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Erinç Karataş,** Ankara Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz,** Bayburt Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı,** Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman,** İstanbul Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Görkem Kutluer,** Giresun Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör Seyhan,** Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Hilal Çelik Kazıcı,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Hüşeyin Çakır,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Huseyin Kafes,** Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık,** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer,** Atatürk Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin,** Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Kemal Baytemir,** Amasya Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş,** Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner,** Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu,** Marmara Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru,** British University of Nicosia, TRNC

**Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara,** Uşak Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu,** Çukurova Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu,** Marmara Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp,** Başkent Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş,** Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Serpil Pekdoğan,** Amasya Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Seyithan Demirdağ,** Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt,** Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Tarık Totan,** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Temel Topal,** Giresun Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Türkan Karakuş,** Atatürk Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Yasin Aslan,** Selçuk Üniversitesi, Türkiye
**Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Dr. Başak Uysal,** Gazi Üniversitesi, Türkiye
**Dr. Canan Cengiz,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Dr. Hare Kılıçaslan,** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
**Dr. Hulusi Alp,** Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
**Dr. İlkay Abazaoğlu,** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
**Dr. Mevlüt Gündüz,** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
**Dr. Nazime Tuncay,** Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC
**Dr. Sara Kefi,** İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
**Dr. Ufuk Tanyeri**, Ankara University, Turkey
**Dr. Zeynep Uğurlu,** Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199

## Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza ait 40 adet makaleyi altıncı cilt üçüncü sayıda yayımlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, yayımlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) ulusal hakemli bir dergidir. Her kurumun ölçütleri farklı olabilir. O nedenle derginin konumu hakkında biz karar vermiyoruz. Karar vericilerin ölçütleriyle dergininin durumunu karşılaştırıp sizler karar veriniz. Bu konuda bizlerden ayrıca bilgi ya da belge istemeyeniz.

Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Ağustos 2017

Saygılarımızla.
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199

**İÇİNDEKİLER.....vi**

**01. BİMER, ALO 147, CİMER GİBİ KURUMLARA YAPILAN ŞİKÂYETLERİN OKUL YÖNETİMİNE ETKİSİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....1**
**01. MANAGER'S OPINIONS ABOUT THE EFFECT OF COMLAINTSMADE TO THE INSTUTIONS SUCH AS BİMER, ALO 147 AND CİMER ON SCHOOL MANAGEMENT: A CASE STUDY**
**İlkay Güneş, Prof. Dr. İlhan Günbayı**

**02. FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ FİKİRLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA.....11**
**02. A STUDY ON DETERMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' IDEAS ABOUT RESEARCH APPROACHES IN SCIENCE LESSONS**
**Yrd. Doç. Dr. Ayberk Bostan Sarıoğlan, Derya Fatih**

**03. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI ÖĞRETİMSEL SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....23**
**03. ENGLISH TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING PROBLEMS THEY EXPERIENCE: A CASE STUDY**
**Aybike Günbayı, Dr. Tayfun Yörük, Prof. Dr. İlhan Günbayı, Prof. Dr. Günseli Orhon**

**04. YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI VE HABERDE DOĞRULUK ALGISI.....38**
**04. NEW MEDIA LITERACY AND TRUTH PERCEPTION AT NEWS**
**Doç. Dr. Barış Bulunmaz**

**05. MEDYA OKURYAZARLIĞI VE GELENEKSEL MEDYADA GERÇEKLİK ALGISI.....51**
**05. MEDIA LITERACY AND PERCEPTION OF REALITY IN TRADITIONAL MEDIA**
**Yrd. Doç. Dr. Birsen Çetin**

**06. İŞİTME ENGELLİ ÇOCUK ANNELERİNİN HAKLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ.....64**
**06. INVESTIGATION OF THE THOUGHTS OF THE HEARING IMPAIRED CHILDREN'S MOTHERS CONCERNING THEIR RIGHTS**
**Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Figen Gürsoy, Öğr. Gör. Şükran Şimşek**

**07. OKUL ÖNCESi ÖĞRETMENLERiNiN BiLGi VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMANIN ÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....78**
**07. OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHERS ON THE IMPORTANCE OF USING THE TECHNOLOGY OF INFORMATION AND COMMUNICATION**
**Uzm. Seral Özturan, Yrd. Doç. Dr. Elif Ünal Bozcan**

**08. ROMAN ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARISIZLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....91**
**08. TEACHERS' VIEWS ON ROMANY CHILDREN'S FAILURE IN SCHOOLS**
**Prof. Dr. Hacer Tor**

**09. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ HİKAYE KİTAPLARINDA YER VERİLEN KAVRAM VE BECERİLERİN ANALİZİ.....99**
**09. ANALYSIS OF THE CONCEPTS AND SKILLS GIVEN IN STORY BOOKS PREFERRED BY PRESCHOOL TEACHERS**
**Yrd. Doç. Dr. D. Esra Angın, Doç. Dr. Sema Soydan**

**10. GÖÇMEN ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ.....113**
**10. THE COMPARATIVE STUDY ON AXIETY LEVELS OF MIGRANT CHILDREN**
**Prof. Dr. Figen Gürsoy, Öğr. Gör. Fatih Aydoğdu, Öğr. Gör. Burçin Aysu, Prof. Dr. Neriman Aral**

**11. GELİŞEN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINA ETKİSİ.....128**
**11. THE EFFECTS OF DEVELOPING EDUCATION TECHNOLOGIES ON EDUCATIONAL PROGRAMS**
**Öğrtm. Metin Arpa**

**12. TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ (2000-2016).....136**
**12. AN INVESTIGATION OF DOCTORAL DISSERTATIONS ON COUNSELING AND GUIDANCE IN TURKEY (2000-2016)**
**Prof. Dr. Mehmet Güven, Arş. Gör. Betül Aslan, Arş. Gör. Elvan Yıldız Akyol**

**13. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....148**
**13. THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ON NATURE OF SCIENCE**
**Yrd. Doç. Dr. D. Esra Angın, Doç. Dr. Hatice Özenoğlu Kiremit**

**14. BAĞLAM TEMELLİ YAKLAŞIMIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GAZLAR KONUSUNU ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ.....161**
**14. THE EFFECT OF THE CONTEXT-BASED APPROACH ON HIGH SCHOOL STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE GAS CONCEPTS**
**Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu, Büşra Kurnaz, Tuğçe Erol**

**15. ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ KAYNAKLI ASTRONOMİ SORULARINI CEVAPLAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ.....175**
**15. DETERMINATION OF THE LEVELS OF RESPONSIBILITIES OF STUDENT-WRITING ASTRONOMY IN SECONDARY SCIENCE TEACHERS**
**Öğrtm. Ünal Ünsal, Prof. Dr. S. Deniz Korkmaz, Dr. Eren Can Aybek**

**16. P-1/V, P-t, V-n İÇİN ÇİZİLEN GRAFİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....183**
**16. THE EVALUATION OF GRAPHS DRAWN FOR P - 1/V, P-t, V-n BY UNIVERSITY STUDENTS**
**Arş. Gör. Handan Ürek, Yrd. Doç. Dr. Gamze Dolu**

**17. PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V İÇİN ÇİZİLEN GRAFİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....191**
**17. THE EVALUATION OF GRAPHS DRAWN FOR PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V BY UNIVERSITY STUDENTS**
**Yrd. Doç. Dr. Gamze Dolu, Arş. Gör. Handan Ürek**

**18. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ.....199**
**18. A CASE STUDY ON INDIVIDUAL TRAINING PROGRAMS: THE CASE OF KIRŞEHİR PROVINCE**
**Prof. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Öğrtm. Volkan Keskinkılıç, Öğrtm. Ali Cemal Köksal, Öğrtm. Cem Şahin**

**19. OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEK AHLAKI DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....210**
**19. TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SCHOOL ADMINISTRATORS' BEHAVIORS OF WORK ETHICS**
**Prof. Dr. Türkan Argon, Öğrtm. Didem Çelik Yılmaz, Öğrtm. Mehmet İsmetoğlu**

**20. MESLEKİ EĞİTİMDE BİR KENDİ KENDİNE ÖĞRENME UYGULAMASI.....222**
**20. A SELF LEARNING APPLICATION IN VOCATIONAL TRAINING**
**Yrd. Doç. Dr. Mustafa Berkant Selek**

**21. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU DÜZEYLERİNİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ YETERLİLİKLERİ BAĞLAMINDA ELEŞTİRİSİ.....234**
**21. GRADUATE STUDENTS' INFORMATION LITERACY LEVELS AND CRITICISM OF THESE LEVELS IN TERMS OF THEIR COMPETENCIES**
**Arş. Gör. Aslı Yurttaş, Prof. Dr. Ali Aksu, Yrd. Doç. Dr. Ferdane Denkçi Akkaş, Öğr. Gör. Suzan Bağırtlak**

**22. YAŞLILIK PSİKOLOJİSİNE ÖRNEK: ABBAS SAYAR'IN CAN ŞENLİĞİ ROMANI.....243**
**22. AN EXAMPLE ON THE PSYCHOLOGY OF AGING: THE NOVEL "CAN ŞENLİĞİ" BY ABBAS SAYAR**
**Doç. Dr. Nurten Sargın**

**23. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN ÖĞRETMEN YAKINLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....252**
**23. THE RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICAL MOTIVATION AND PERCEIVED TEACHER CLOSENESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**
**Öğrtm. Burcu Uluçay, Doç. Dr. Semra Güven**

**24. ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMALARDA KARŞILAŞTIKLARI ETİK DIŞI DURUMLAR.....267**
**24. THE UNETHICAL SITUATIONS TEACHER CANDIDATES FACE IN PRACTICE**
**Yrd. Doç. Dr. Elif Mercan Uzun, Yrd. Doç. Dr. Eda Bütün Kar, Öğrtm. Ramazan Gök**

**25. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIK OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ.....277**
**25. HEALTH LITERACY LEVELS OF STUDENTS OF GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING DEPARTMENT**
**Leyla Muslu, Şeyma Çiftçi, Eda Nur Aktaş**

**26. FATİH PROJESİNDE GELİNEN NOKTA VE YAPILMASI GEREKENLERE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA.....286**
**26. A STUDY ON THE NEEDED POINT AND CONSTRUCTION OF THE FATIH PROJECT**
**Yrd. Doç. Dr. Fatih Çağatay Baz**

**27. SOSYOEKONOMİK VE KÜLTÜREL YAPININ ÖĞRENCİ MERAKI ÜZERİNE ETKİSİ.....293**
**27. SOCIOECONOMIC AND SOCIETIES EFFECTS ON STUDENT'S WONDER**
**Hülya Altunbey, Prof. Dr. Hüseyin Kalkan, Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk**

**28. SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL YETENEK SINAVINA BAŞVURAN ADAYLARIN STRESLE BAŞA ÇIKMA BİÇİMLERİNİN BELİRLENMESİ.....301**
**28. DETERMINATION OF THE WAYS OF COPING WITH STRESS OF CANDIDATES APPLIED SPORT SCIENCES FACULTY SPECIAL SKILLS EXAM**
**Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel**

**29. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN OKUL MERKEZLİ YÖNETİM ANLAYIŞININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE NİTEL BİR BAKIŞ.....311**
**29. A VIEW OF EDUCATION ADMINISTRATORS 'RELATIONSHIP BETWEEN THE IMPLEMENTATION OF SCHOOL CENTRAL ADMINISTRATIVE ASSUMPTION**
**Doç. Dr. Süleyman Karataş, Gülcan Korkut, Selma Kulaksız, Zeynep Tonbak, Sercan Sarıoğlu**

**30. BİR DOĞA EĞİTİMİ PROJESİNİN ÖĞRENCİLERİN ASTRONOMİ BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ.....327**
**30. THE EFFECT OF A NATURE EDUCATION PROJECT ON STUDENTS' ASTRONOMY ACHIEVEMENT AND ATTITUDES**
**Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk, Prof. Dr. Hüseyin Kalkan, Öğr. Gör. Melike Güzin Semercioğlu, Prof. Dr. Nazan Ocak İskeleli**

**31. BİR DOĞA EĞİTİMİ PROJESİYLE ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİNE YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....334**
**31. DEVELOPING STUDENTS' MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS SCIENCE WITH A NATURE EDUCATION PROJECT**
**Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk, Prof. Dr. Hüseyin Kalkan, Öğr. Gör. Melike Güzin Semercioğlu, Yrd. Doç. Dr. Mualla Bolat**

**32. ULUSLARARASI TİCARET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMÜ TERCİH NEDENLERİ VE KARİYER PLANLARI ÜZERİNE ARAŞTIRMA.....342**
**32. A STUDY ON THE REASONS FOR CHOOSING DEPARTMENTS OF INTERNATIONAL TRADE STUDENTS, CAREER PLANS**
**Doç. Dr. Zekai Öztürk, Dicle Nehir Bozdan, İlkyaz Özenci**

**33. TÜRKİYE'DE KLASİK GİTAR ALANI İLE İLGİLİ YAYIMLANAN MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ VE SINIFLANDIRILMASI.....352**
**33. CONTENT ANALYSIS AND CLASIFICATION OF CLASICAL GUITAR FIELD ARTICLES WRITTEN IN TURKEY**
**Arş. Gör. Merve Nihan Ertekin**

**34. ÜLKEMİZDEKİ GİTAR ALANINDAKİ BULUŞMALARDAN TÜRKİYE GİTAR BULUŞMALARI'NIN İÇERİĞİNİN İNCELENMESİ.....361**
**34. EXAMINATION OF THE CONTENTS OF TURKEY GUITAR MEETING**
**Öğrtm. Abdullah Kaya, Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu**

**35. KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....373**
**35. INVESTIGATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CONSERVATORY STUDENTS BASED ON DIFFERENT VARIABLES**
**Yrd. Doç. Dr. İlker Kömürcü**

**36. MAKAMLARIN KANUN İLE İCRASINDA KULLANILAN MANDAL SAYILARININ CİNUÇEN TANRIKORUR'UN BESTELEDİĞİ SEYR-İ NÂTIK İLE BELİRLENMESİ.....380**
**36. DETERMINING USED PEG NUMBERS IN THE PERFORM OF KANUN IN THE MODES WITH SEYR-İ NATIK COMPOSED BY CİNUÇEN TANRIKORUR**
**Öğr. Gör. Murat Can**

**37. KONSERVATUVAR EĞİTİMİNDE AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARINA UYUM SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ.....392**
**37. STUDENT AND TEACHING ELEMENTARY VIEWS ON APPLICATIONS FOR ADAPTATION IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICIES IN CONSERVATORY EDUCATION**
**Yrd. Doç. Dr. İlker Kömürcü**

**38. OTİZM ALANI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI.....405**
**38. CONTENT ANALYSIS STUDY THAT HAS BEEN CONDUCTED ON THESISES RELATED TO FIELD OF AUTISM**
**Süreyya Dedeoğlu, Yrd. Doç. Dr. Gözde Yüksel**

**39. İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN SAHİP OLMALARI GEREKEN 21.YÜZYIL BECERİLERİNE AİT VERİ KAYNAKLARININ ANALİZİ.....421**
**39. ANALYZING OF THE DATA SOURCES CONCERNING 21ST CENTURY SKILLS THAT EFL LEARNERS ARE REQUIRED TO POSSES**
**Arş. Gör. Büşra Görkaş, Berna Otuz, Prof. Dr. Gülay Ekici**

**40. KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ.....436**
**40. ACCORDING TO THE METHODS USED IN THE TEACHING OF MATH TEACHERS IN INCLUSIVE STUDENT VIEW MAINSTREAMING EVALUATION**
**Öğrtm. Canan Şentürk Barışık, Öğrtm. İrfan Şahbudak**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

# BİMER, ALO 147, CİMER GİBİ KURUMLARA YAPILAN ŞİKÂYETLERİN OKUL YÖNETİMİNE ETKİSİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

İlkay Güneş
Akdeniz Üniversitesi
ilkaygunes07@hotmail.com

Prof. Dr. İlhan Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
igunbayi@akdeniz.edu.tr

**Özet**
Bu çalışma BİMER, ALO 147, CİMER gibi kurumlara yapılan şikâyetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Antalya Kepez bölgesindeki ortaokul müdürlerinin katılımlarından oluşmaktadır. Araştırma betimsel nitel bütüncül çoklu durum deseninde olup, veriler nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Yedi sorudan oluşan ve yirmi ortaokul müdürlerine uygulanan bu görüşme formuyla toplanan veriler, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda okul yönetiminde etkili olan baskı grupları, BİMER, CİMER, Alo 147 ye yapılan şikayetlerin konusu, şikayetlerin yönetim sürecine ve motivasyon üzerine etkileri, şikayetlerin içeriği, edilen şikayetlerde dikkate alınan unsurlar ve bu kurumları ileri boyuta taşımak için sunulan öneriler öne çıkan bulgulardır. Araştırma da ayrıca BİMER ve CİMER gibi kurumların okullar üzerinde yoğun bir baskı kurması ve kurmuş oldukları bu baskıların yöneticiler üzerinde olumsuz motivasyon göstererek yönetim sürecini de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** ALO 147, BİMER ve CİMER, Okul Yönetimi.

# MANAGER'S OPINIONS ABOUT THE EFFECT OF COMLAINTSMADE TO THE INSTUTIONS SUCH AS BİMER, ALO 147 AND CİMER ON SCHOOL MANAGEMENT: A CASE STUDY

**Abstract**
This study was done to determine the opinions of school managers on the effects of complaints to the intuitions such as ALO 147, BİMER and CIMER about school management. This study was done with the participation of secondary school managers in Kepez province in Antalya. This study is a descriptive qualitative study with a holistic multiple case study design and data were gathered via semi-structured interview form and interviews were recorded. There were seven questions in the interview form which was applied to twenty school managers. The data were analyzed with content analysis. As a result of this study, pressure groups which are effective on school management, complaints to ALO 147, BIMER and CIMER, effects of complaints on management process and motivation, content of complaints, considered points of complaints and suggestions to carry forward these institutions were outstanding findings. In the study, it was found that institutions such as ALO 147, BIMER and CIMER haD an intense pressure on schools and this pressure effected not only school managers' motivation negatively but also the management process.

**Keywords :** ALO 147, BIMER ve CIMER, School management.

## GİRİŞ

Okul çevredeki formal ve informal örgütlerin yön verip etkilediği bir toplumsal bir açık sistemdir (Bursalıoğlu, 2013). Toplumsal açık sistemler olarak okulların girdisi toplumdan gelip çıktısı da topluma giden insan ögesidir. Bu yüzden okulları toplumdan ayrı düşünemeyiz. Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için öğrencinin içinde yaşadığı okulun yakın çevresi olan ailenin de okuldaki formal eğitim sürecine katılması söz konusudur (Pehlivan, 1997). Çevre ile ilişkilerin temel amacı, okulun amacını gerçekleştirici bir yapıyı kurma ve sonra da bu yapıya dayalı işleyişi sağlama şeklinde olması gerekir; böylece çevresel olanaklar ve kaynakların okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi için gereken girişimler başlatılabilir (Aydın, 2000). Çevre ile ilişkilerde okula baskı yapan gruplar arasında aileler, siyasi partiler, eğitim sendikaları, dini kurumlar, işletmeler, sivil toplum örgütleri gibi kurumlar bulunmaktadır (Taymaz, 2003; Bursalıoğlu, 2013). Okul müdürlerinin yönetim görevlerini yerine getirirken söz konusu grupların çeşitli istekleriyle sıkça karşı karşıya gelmesi söz konusudur ve bunlara yasalar çerçevesinde yanıt verme görev ve sorumluluğu vardır.

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, teknoloji ve iletişimin gelişimi ile insan hayatını kolaylaştıran değişimlere ve gelişimlere olanak sağlamıştır. Bu değişim ve gelişimlerden biri de müşteri memnuniyetidir. Bu, müşteri memnuniyet düzeyini ve kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Müşteri memnuniyet düzeyini belirleyici çalışmalardan biri de hiç kuşkusuz çağrı merkezleridir. Değişen ve artan müşteri taleplerine yanıtverme ve müşterilerin ihtiyaçları karşılama, desteklerini alma çabaları ve artan rekabetle birlikte sayıları artmıştır. Dolayısıyla çağrı merkezleri müşteri ile ilgili bilginin bu kadar önemli olduğu, müşteriyle kurulabilecek her temas noktasının stratejik önem kazandığı günümüzde, son yıllarda ortaya çıkan ve hızla yayılan müşteriyle temas noktalarından biri, belki de en önemlisi haline gelmiştir (Yozgat ve Tacer, 2002). Günümüzde eğitim, çok dinamik ve teknolojiye bağlı olarak hızla gelişmektedir. Dolayısıyla eğitimde tüm işlemler MEB'den ya da telefon ile çağrı merkezlerinden yapılabilmektedir. Bunun rahatlığını keşfeden veliler sıklıkla bu ortamlardan yararlanmaktadırlar.

Ülkemizde baskı grupları ve eğitime etkilerini ele alan araştırmalar ve çalışmalar özellikle 2000 yılından bu yana ele alınan bir konu olmuştur ( Toprakçı, 2001; Gül, 2006; Yiğit ve Bayraktar, 2006; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Özcan, 2014; Urun ve Gökçe, 2015).

Bu araştırmanın da amacı; gelişmekte olan teknolojinin bir parçası olan çağrı merkezlerinin yönetimdeki olumlu ve olumsuz etkisini tespit etmektir. BİMER, CİMER ve ALO 147'nin kuruluş amacını ve bu çağrı merkezlerinin kuruluş amacının okul müdürlerinin yönetim felsefelerine etkisini, baskı gruplarının eğitim yöneticilerinin ne kadar etkilediğini, okulun yönetimine etki eden bakı gruplarının (aileler, sendikalar, siyasi gruplar ve dini gruplar) okul müdürlerinden yönetim görevleri ile ilgili isteklerini, Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleri karşısında uyguladıkları taktikleri, okulun benimsediği yönetim felsefesi ve okul vizyonunun baskı gruplarının isteklerine yanıt vermedeki önemi, baskı gruplarının yönetim görevi ile ilgili isteklerini yerine getirmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumlu yönde etkilerini, baskı gruplarının istek ve taleplerinin okul müdürünün yönetim sürecine ve motivasyonuna etkilerini, BİMER, ALO 147 ve CİMER' e gelen şikayetlerin yanıtlarken okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumlarının objektif olarak değerlendirilmesi gibi konulara yanıt aramak adına Antalya ili Kepez ilçesinde yer alan ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek ve yönetime olan etkilerini tespit etmek için bu çalışma yapılmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

### Problem Cümlesi

Ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin BİMER, ALO 147 ve CİMER gibi kurumlara yapılan şikayetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Alt Problemler

1. Okul yönetimine etki eden baskı grupları nelerdir?
2. 2016-2017 Eğitim öğretim yılında BİMER, CİMER ve ALO 147 ye yapılan başvuruların ve şikayetlerin konusu nelerdir?

3. Baskı gruplarının istek ve şikayetlerini değerlendirirken okul vizyonundan ve yönetim felsefesinden nasıl yararlanılmaktadır?
4. CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetler yönetim sürecini ve motivasyonunu etkilemekte midir? Nasıl?
5. CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetlerde okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumları dikkate alınmakta mıdır?
6. CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurlar nelerdir?
7. CİMER-BİMER VE ALO 147'yi iyileştirmek-geliştirmek için öneriler nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek 2000; Yin, 1984).

### Veri Toplama Aracı

Görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Formda; okul müdürlerinin adı verildikten sonra sorular sorulmuştur. Bu bilgilerden sonra müdürlere şu sorular yöneltilmiştir: Sizce okul yönetimine etki eden baskı grupları nelerdir? 2016-2017 Eğitim öğretim yılında BİMER, CİMER ve ALO 147 ye yapılan başvuruların ve şikayetlerin konusu nelerdir? Baskı gruplarının istek ve şikayetlerini değerlendirirken okul vizyonundan ve yönetim felsefesinden nasıl yararlanıyorsunuz? CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetler yönetim sürecini ve motivasyonunuzu etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl? Bu konu ile ilgili belirtmek istediğiniz konular var mı varsa nelerdir? CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetlerde okulun fiziki sosyal çevresel konumu ve öğrenci durumları dikkate alınıyor mu? CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurlar nelerdir? CİMER-BİMER ve ALO 147'yi iyileştirmek-geliştirmek için önerileriniz nedir?

### Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen veriler temalar çerçevesinde frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak (Bilgin, 2006) sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak açısından oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine "kappa" analizi ile bakılmıştır. Temaların kappa değeri 0,83 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir (Landis & Koach, 1977).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Antalya İlinin Kepez İlçesinde bulunan toplamda 64 ortaokul ve bu okullardan 20'sinde görev yapmakta olan ortaokul müdürlerinden oluşturmaktadır. Bu okullardan, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği (Palys, 2008) ile 20 tane ortaokul müdürü gönüllük esasına dayalı olarak örnekleme dahil edilmiştir.

## BULGULAR

### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1.'de ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin karşılaştıkları baskı grupları hakkındaki görüşler, yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Baskı Grupları Hakkındaki Görüşleri

| Baskı Grupları | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Veliler | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | √ | | | √ | √ | √ | √ | | √ | | √ | √ | | 13 | 65 |
| Siyasi Baskılar-Siyaset | √ | | √ | | √ | | √ | | √ | | | √ | | | | √ | | | | | 7 | 35 |
| BİMER-CİMER ve ALO 147 | | | | √ | | | | | √ | | | √ | √ | | √ | √ | | √ | | | 7 | 35 |
| Sendika | √ | √ | √ | | | √ | | | | | | | √ | | | | | | | | 5 | 25 |
| Üst Amirler-Üst Yönetim | | | | | | √ | | | | √ | | | | | | | | | √ | | 3 | 15 |
| Çevre | | | | √ | | | | | | | | | | √ | | | √ | | | | 3 | 15 |
| Personel | √ | √ | | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | 3 | 15 |
| Basın | | | | | | √ | | | | | | | | √ | | | √ | | | | 3 | 15 |
| Okul-Aile Birliği | | | | | √ | | | | √ | | | | | | | | | | | | 2 | 10 |
| Kanun ve Yönetmelik | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |
| Sınav Kaygısı | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |

Ortaokul müdürleri toplamda baskı gruplarına ilişkin on bire yakın yanıtlar vererek baskı gruplarının önemini ve etkisini ortaya koymuşlardır. Bu baskı gruplarından en önemlisi %65'İk bir dilimle veliler gelmektedir. Daha sonra %35 oranında BİMER-CİMER VE ALO 147 gibi Çağrı Merkezleri ile siyasi baskılar-siyaset baş göstermektedir.

Diğer baskı gruplarında ise bu sırayı %25'lik sendika, %15'lik üst amirler-üst yönetim, çevre, personel ve basın izlerken,%10 ile okul-aile birliği %5'lik dilimi ise kanun ve yönetmelikler ve sınav kaygısı takip etmiştir.

Ortaokul müdürlerinin karşılaştıkları baskı grupları ile ilgili görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; veliler, BİMER, CİMER VE ALO 147 gibi çağrı merkezlerinin okul yönetiminde baskın bir şekilde yer aldıkları, bu tutumlarının okul yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir.

**2. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 2' de 2016-2017 Eğitim öğretim yılında BİMER, CİMER ve ALO 147 ye yapılan başvuruların ve şikayetlerin konusunun neler olduğuna ilişkin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 2: BİMER, CİMER ve ALO 147 ye yapılan başvuruların ve şikayetlerinin konusu

| Başvuru ve Şikayetler | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yönetici | | √ | √ | | √ | | √ | √ | | √ | √ | | √ | √ | | √ | √ | √ | | | 12 | 70 |
| Öğretmen | √ | √ | | | | √ | √ | | √ | | | √ | | √ | √ | | √ | | | √ | 10 | 50 |
| Okul temizliği ve güvenliği | | | | √ | | | √ | | | | √ | √ | | √ | | | | | | | 5 | 25 |
| Öğrenci şiddeti | √ | | | | √ | | | | | | √ | | | | | | | | | | 3 | 15 |
| Fazla ödev verilmesi | | | √ | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | 2 | 10 |
| İstenen aidatlar | | | | | | | √ | | | | | √ | | | | | | | | | 2 | 10 |
| Şube ve sınıf değişimi | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |
| Özel eğitim gerektiren öğrenciler | | √ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |
| Okul Servisi | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |
| Notlar | | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |

Ortaokul müdürleri görüşme sonuçlarına göre ALO 147, BİMER ve CİMER'e yapılan şikayetlerin konularına ilişkin 10 alt temada yanıt vermişlerdir. Verilmiş olan bu yanıtlardan %70'lik dilimle öğretmen yönetici şikayetleri ilk sırada gelmektedir.

İkinci sırayı %50'lik dilimle öğretmen şikayetleri almaktadır. Diğer sıraları ise %25'lik dilimle okul temizliği ve güvenliği alırken; %15'lik oranla öğrenci şiddeti; %10'lik kısımla da fazla ödev verilmesi ve istenen aidatlar, en son sırayı ise %5'lik dilimle notlar, okul servisi, şube ve sınıf değişimi ve özel eğitim gerektiren öğrenciler almaktadır.

Ortaokul müdürlerinin BİMER, CİMER ve ALO 147 ye yapılan başvuruların ve şikayetlerinin konusuna ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; ALO 147, BİMER ve CİMER' e yapılan şikayet konularının başında öğretmen ve yönetici şikayetlerinin olduğu görülmektedir.

**3. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3' de baskı gruplarının istek ve şikayetlerini değerlendirirken okul vizyonundan ve yönetim felsefesinden nasıl yararlanıldığına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Ortaokul müdürlerinin istek ve şikayetlerini değerlendirirken okul vizyonundan ve yönetim felsefesinden nasıl yararlanıldığı konusunda görüşlerine göre, %25'lik dilimle geçmiş deneyimlerden yararlanarak iletişimle çözüm bulmaya yönelik iken; %20'lik bir oranla kanun ve yönetmeliklere göre şekillenmektedir ve yine %20'lik bir oranla okul vizyonu ve yönetim felsefesinin dikkate alınmadığı belirtilmiştir.

Üçüncü sırayı ise %15'lik dilimle okul misyonuna ve vizyonuna bağlı kalarak devam ettirdikleri, %10'luk oranla kurum imajını zedelememeye özen gösterdikleri görülmekle birlikte, %5'lik bir dilimle de kurumsallaşma sağlayarak istek ve şikayetlerini değerlendirmişlerdir.

Tablo 3: Baskı Gruplarının İstek ve Şikayetlerini Değerlendirirken Okul Vizyonu Ve Yönetim Felsefesi

| Okul Vizyonu ve Yönetim Felsefesi | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Geçmiş deneyimlerden yararlanarak iletişimle çözüm bulmak | | | √ | | | √ | | | √ | | | | | √ | | | √ | | | | 5 | 25 |
| Kanun ve yönetmelik çerçevesinde | | | | √ | | | √ | | | √ | | | | | √ | | | | | | 4 | 20 |
| Okul vizyonu ve yönetim felsefesini dikkate almamak | | | | √ | | | √ | √ | | | | | √ | | | | | | | | 4 | 20 |
| Okul misyonuna vizyonuna bağlı kalarak | | | √ | | | | | | | √ | | | √ | | | | | | | | 3 | 15 |
| Kurum imajını zedelememeye özen gösterme | | | | √ | | | | | | √ | | | | | | | | | | | 2 | 10 |
| Kurumsallaşma sağlayarak | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | | | | 1 | 5 |

Ortaokul müdürlerinin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; okul ve personelinin veliler ve çevre gözündeki imajlarını zedelemeden, personelinin ve okulun haklarını koruyarak bu şikayetlere yanıt verdiklerini, fakat yine de bu şikayetlerin yönetimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

**4. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 4' de CİMER, BİMER , ALO 147'ye yapılan şikayetler yönetim sürecini ve motivasyonunu etkileyip etkilemediğini , etkiliyorsa nasıl etkilediğine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı verilmiştir.

Tablo 4: CİMER, BİMER, ALO 147'ye Yapılan Şikayetlerin Yönetim Sürecine Etkisi

| Şikayetlerin Yönetim Sürecine Etkisi | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Motivasyonu düşürmekte | √ | | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | √ | 18 | 90 |
| Zaman kaybına yol açmakta | √ | | | √ | | | √ | | | | √ | | √ | √ | √ | | | √ | | | 8 | 40 |
| Okulun vizyon ve misyonu sekteye uğratmakta | | | √ | | | | | √ | | | | | | | | | | √ | | | 3 | 15 |

Bu çağrı merkezlerine yapılan şikayet ve ihbarların yönetim sürecindeki en olumsuz yönünün %90'lık bir dilimle personel çalışanlarının motivasyonunu düşürdüğü gözlenmiştir.
İkinci sırada ise %40'lık bir oranla bu şikayetlerin zaman kaybına yol açtığı bu zaman kaybının da süreci sekteye uğrattığını belirtirken; en son sırayı ise %15'lik dilimle okulun misyon ve vizyonunu sekteye uğrattığı tespit edilmiştir.

Ortaokul müdürlerinin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; hemen hepsinin ortak görüşü, okul yönetimindeki personelinin motivasyonunu düşürdüğü, okul vizyon ve misyonunu olumsuz etkilediği ve zaman kaybı yaratarak çalışma sürecine engel olduğu görülmektedir.

**5. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 5' de CİMER, BİMER, ALO 147'ye yapılan şikayetlerde okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumları dikkate alınıp alınmadığına ilişkin yüzdelik ve frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 5: CİMER, BİMER, ALO 147'ye Yapılan Şikayetlerde Okulun Konumu Ve Öğrenci Durumları

| Okul ve Öğrenci Durumları | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkate alınmıyor | √ | √ | √ | | √ | √ | | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 17 | 85 |
| Dikkate alınıyor | | | | √ | | | √ | | | | √ | | | | | | | | | | 3 | 15 |

CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetlerde okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumları dikkate alınıp alınmamasına verilen yanıtlardan ilk sırayı %85'lik oranla dikkate alınmadığı tespit edilirken bu sırayı %15'lik ufak bir dilimle dikkate alındığı takip etmiştir.

Ortaokul müdürlerinin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; şikayetlerin içeriğinin sosyo-kültürel duruma göre farklılık gösterebildiği ve şikayetlerin kişisel olması sebebiyle okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumlarının dikkate alınmaması konusunda ısrarcı oldukları görülmektedir.

**6. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 6' da CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurların yüzdelik ve frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 6: CİMER, BİMER, ALO 147 ye Yapılan Şikayetleri Yanıtlarken Dikkate Alınan Unsurlar

| Şikayetlerde Dikkate Alınan Unsurlar | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Somut belgeler | √ | √ | | √ | √ | √ | | | | | | √ | | | | | √ | | | √ | 8 | 40 |
| Objektif kriterler | √ | √ | √ | | | | | √ | √ | √ | | | | | | | | | | √ | 7 | 35 |
| Yapılan işlerin yönetmeliğe uygun olup olmadığı | √ | | | | | | | √ | | | √ | | | | √ | | | | | √ | 5 | 25 |
| Deliller | √ | | | | | | | | | | | | | | | | | √ | | | 2 | 10 |
| Tutanaklar | √ | | | | | | √ | | | | | | | √ | | | | √ | | | 4 | 20 |

CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurlarda ilk sırayı %40'lık dilimle somut belgeler almaktadır. İkinci sırayı ise %35'lik dilimle objektif kriterler alırken; bu sırayı %25'lik dilimle yapılan işlerin yönetmeliğe uygun olup olmadığı, %20'lik oranla tutanaklar ve %10'luk dilimle de son sırayı deliller izlemektedir.

Ortaokul müdürlerinin CİMER, BİMER, ALO 147 ye yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurlara ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; CİMER, BİMER, ALO 147' ye yapılan şikayetleri yanıtlarken hepsinin ortak görüşünde şikayetlerin gerçeklik değeri göz önüne alınarak değerlendirildiği, şikayet edilen konuyla ilgili ifadeler alınma yoluna gidildiği görülmektedir.

**7. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 7'de CİMER, BİMER, ALO 147'yi iyileştirmek-geliştirmek için sunulan önerilerin yüzdelik ve frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 7: CİMER, BİMER, ALO 147'yi İyileştirmek-Geliştirmek İçin Öneriler

| CİMER, BİMER, ALO 147 için öneriler | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | L | M | N | O | Ö | P | R | S | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yapılan şikayetleri ücretlendirme | √ | √ | | | | | | √ | √ | √ | | | √ | | | | | | | √ | 7 | 35 |
| Doğruluğu kesin olmayan şikayetleri cezalandırma | | | | | √ | √ | √ | | | | | √ | | | | | √ | | | √ | 6 | 30 |
| Kaldırılması gerektiği | | | √ | √ | | | | | | | √ | | | | | | | √ | √ | | 5 | 25 |
| Şikayetlerin okul müdürlerine sorulması | | | | | | | | | | | | | | √ | √ | √ | | | | | 3 | 15 |
| Kimlik bilgileri | | | √ | | | | | | | √ | | | | | | | | | | | 2 | 10 |

Bu önerilerden ilkini %35'lik oranla yapılan şikayetlerin ücretlendirilmesi gelirken; ikinci sırada %30'luk dilimle doğruluğu kesin olmayan şikayetler cezalandırılması, sonraki sıraları ise; %25'lik oranla

kaldırılması gerektiği, %15'lik oranla şikayetlerin okul müdürlerine sorulması ve en son sırada da %10'luk dilimle kimlik bilgileri alınması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Ortaokul müdürlerinin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda; asılsız şikayetlere yaptırım uygulanması gerektiği, yapılan şikayetlere ücretlendirilme getirilerek önüne geçilmesi gerektiği, şikayet edenlerin kimlik bilgilerinin açık olması şartı getirilmesi gibi öneriler ile bu şikayet hatlarının okul yönetiminden az da olsa uzaklaştırmak gerektiği düşünülmektedir.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile Antalya İli Kepez ilçesindeki yirmi ortaokulda çalışan okul müdürlerinin, ALO 147, BİMER ve CİMER' in okul yönetimindeki baskı gruplarının içerisinde yer alması ile ilgili düşünceleri ele alınmıştır.
Bu bulgular eşliğinde görüşleri alınan ortaokul müdürlerinin, okul yönetiminde karşılaştıkları baskı gruplarına çözüm önerileri sundukları, baskı grupları haline gelen ALO 147, BİMER ve CİMER gibi ALO Çağrı merkezlerine ilişkin değerlendirilmeler yapılmış; analiz teknikleri içerisinde yer alan frekans analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre okullarda karşılaşılan baskı gruplarının sebepleri: bilinçsiz veliler, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen-yönetici iletişimsizliği, siyasi baskılar, sendikalar, çevre, basın, üst yönetim,ALO 147, BİMER ve CİMER gibi ALO Çağrı merkezlerine yapılan şikayetler oluşturmaktadır.

Vatandaşların en çok "bilgi edinme, şikayet ve talep" bakımından bu hizmetlerden yararlandıkları görülmektedir. Bu hizmetlerden daha kısa sürede yararlanmalarını daha açık bir şekilde yanıt bulmalarını ve sorunlarının daha kısa sürede çözüleceğine yönelik beklenti geliştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir

Bu çağrı merkezlerine yapılan şikayetlerin en çok idareden ve öğretmenden memnuniyetsizlik olarak görülmektedir. Şikayetlerin bu hizmet kanalıyla daha çabuk çözülebileceğine dönük beklentiler nedeniyle bu konu hakkında aramaların yoğun olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenden memnuniyetsizlik konu başlığı incelendiğinde şikâyetlerin en fazla sınıf öğretmenlerine dönük olduğu görülmektedir.

İdareden memnuniyetsizlik konu başlığı incelendiğinde en fazla arama nedenlerinin, idarenin öğrenciye ve veliye karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri, okulun fiziki alt yapı ihtiyaçlarının karşılanmaması şeklinde görülmektedir.

Vatandaşların bu çağrı merkezlerine yapmış oldukları ihbarlar okul yönetimini olumsuz etkilediği gibi personelinde motivasyonunu düşürmektedir. Çağrı merkezlerini arayanların kimlik bilgilerinin gizli tutulması sebebiyle aslı olmayan ihbarlar ve şikayetlerin gelmesi, okul idarecilerini ve öğretmenleri oldukça zor durumda bırakabilmektedir. Buna bağlı olarak ilgili kişilerin bu durumdan olumsuz etkilenmeleri söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda bu sorunu ortadan kaldırabilecek düzenlemelerin ve uygulamaların da yapılması bu hizmetin işlevinin daha sağlıklı olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Çağrı sistemleri bilgi talep amacıyla da kurulmuş olmasına rağmen sistem, ihbarcılığa yönlendirmektedir. Bu anlamda şikayet hatları kaldırılarak farklı bir sistemde şikayet konusu olan sorunlar zamanında ve yerinde açıklama yapılarak çözümlenmesi, şikayetçilerin de rahatlatılması, bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcılar şikayetler karşılığında ücret alınması, şikayet eden şikayetinde haklı çıkarsa parasının iade edilmesi, yersiz şikayetlerinde yaptırım uygulanmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Ayrıca Şikayetlerin isimsiz olanlarının baz alınmaması ve her şikayetin de işleme konulmaması gerektiği kanısındadırlar.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak varılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde okul yönetimindeki baskı grubu teşkil edecek gruplar ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yönetimde baskı oluşturan ALO 147, BİMER ve CİMER gibi ALO Çağrı merkezlerine gelen ihbar ve şikayetlerin aslı araştırılıp bu doğrultuda hareket edilerek, gerçekliği göz önünde bulundurarak değerlendirilmelidir.

Vatandaşların oldukça talep gösterdikleri bir hizmet olarak görülen bu çağrı merkezleri gündemde oldukça yer almaktadır. Bu bağlamda bu hizmetin farkındalığını artırmak amacıyla yazılı ve görsel basında bu hizmeti tanıtmak ve vatandaşı daha çok doğru bilgilendirmeye yönelik çalışmalara yer vermek uygun görülmektedir.

ALO Çağrı merkezlerine gelen bu ihbarların okul yönetimini olumsuz etkilediğini göz önünde bulundurarak okul personelin de bu durumdan motivasyonunu düşürmemek adına hep birlikte hareket edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak okul yönetimini ve personelinin daha sağlıklı eğitim vermesi adına, personelin motivasyonunu düşürecek davranışlardan kaçınılmalıdır. Okul çevresini bilinçlendirerek aktif öğrenci yetiştirmeye çalışılmalıdır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Antalya: Siyasal Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen veyönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Gül H. (2006). Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11).s.71-84

Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili Örneği). E-International *Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.

Palys, T. (2008). *Purposive sampling*. In L. M. Given (Ed.) The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.

Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 53, 4-7.

Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemAkademi Yayınları.

Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar sayısı, 277-287.

Urun, Z. Gökçe, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, Cilt 4, Sayı 1, 105 – 125.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, B. ve Bayraktar M. (2006). *Okul çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yozgat, U. Tacer, M. (2002). Müşteri ilişkileri yönetimi araçlarından çağrı merkezlerinin işletmeler için stratejik önemi. Antalya: *10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi*, Bildiri Kitabı, 578-591.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

# FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ARAŞTIRMA YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ FİKİRLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Ayberk Bostan Sarıoğlan
Balıkesir Üniversitesi
abostan@balikesir.edu.tr

Derya Fatih
Balıkesir Üniversitesi
deryafatih03@gmail.com

**Özet**
Bu araştırma araştırma-sorgulama modelinin kullanıldığı fen bilimleri dersinde öğrencilerin araştırma ile ilgili fikirlerinin belirlenmesi için yapılmıştır. Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Balıkesir il merkezi, Altıeylül ilçesinde bulunan 3 ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 309 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soruların ve demografik özelliklerin yer aldığı anket uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan sorular ile öğrencilere fen derslerinde yaptıkları araştırmalar ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin çoğunun fen bilimleri dersine ilgi duyduğu, fen bilimleri dersinde araştırma yapmayı sevip eğlenceli bulduğu, araştırma yaparken en çok interneti kullandığı, araştırma kaynaklarını yeterli bulduğu, araştırma yaparken zorlukla karşılaşmadıkları, öğretmenlerinin araştırma yaparken en çok internete yönlendirdiği ve kendileri de merak ettiği konuları araştırtırken en çok interneti kullandıkları, internet siteleri içinden de en çok vikipedi internet adresini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu araştırma yapmanın bilgilendirici ve eğlenceli olduğunu söylemekte ve öğretmenlerinin araştırma ödevi vermediğinden yakınmaktadır. Öğrencilerin bilgiye ulaşabilecekleri çeşitli araştırma kaynakları hakkında bilgilendirilmesi yerinde olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme modeli, fen bilimleri dersi, araştırma yaklaşımları, ortaokul öğrencileri.

# A STUDY ON DETERMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' IDEAS ABOUT RESEARCH APPROACHES IN SCIENCE LESSONS

**Abstract**
This research was conducted in order to determine students' research ideas in the science class in which the inquiry based model was used. Research was constructed with 309 students in the 5th, 6th, 7th and 8th grade of 3 middle schools in Altıeylül Balıkesir province center 2015-2016 Academic Year In the spring semester. In the study, open-ended questions and demographics were used as data collection tools. Questions were asked about the research approaches in the science lessons prepared by the researches and the validity and reliability studies done about the questions. Content analysis used for analysis. The results of the research showed that most of the students were interested in science lessons, they liked to do research in science lessons and found it fun, they used the internet most while researching them, they found the research resources satisfactory, they did not encounter difficulties while conducting their research, they investigated the topics that their teachers were most introverted Most of them use the internet and they use the most wikipedia internet address from internet sites. Most students say that doing research is informative and fun, and complains that their teachers do not do research. It is advisable for the students to be informed about the various research resources they can access.

**Keywords:** Inquiry based learning approach, science lessons, research approaches, middle school students.

## GİRİŞ

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren merak etmeye başlar. Bu merak etme duygusu çevresini keşfetmesini sağlar. Bebeklik döneminden itibaren insanoğlunun yaptığı keşifler onlar farkında olmasa da araştırmalarının sonucudur. Aslında çocuklar bu anlamda birer bilim adamı gibidirler (Ortakuz, 2006). Onların bilim adamı gibi yetişmesinde hiç kuşkusuz fen bilimleri dersi çok önemlidir. Çünkü merak ettiği her konu aslında fen bilimleri ile ilgilidir. Çocuklardaki doğuştan gelen bu meraktan faydalanarak onları araştırmacı bireyler yetiştirmek için fen bilimleri dersi onlara sevdirilmeli ve iyi öğretilmelidir.

Fen bilimleri eğitiminin amaçlarından biri mantıksal düşünmeyi ve sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme becerisi kazandırmak olmalıdır (Karakuyu, Bilgin ve Sürücü, 2013). İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı da araştırma yaparak bilgiyi edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Bilginin katlanarak arttığı bu çağda amaç; öğrenciye bilgiyi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlaması, kavraması ve gerektiğinde kendi başına bağlantılar kurarak bilgiyi üretebilmesidir. (Tatar ve Kuru, 2006). Öğrencinin kendi başına kaldığında yeni bilgiye ulaşmasında araştırma yapmayı bilmesi çok önemlidir.
Ulusal Fen Eğitimi Standartları'na (NRC; 2000) göre, araştırma öğrencilerin;

- Bilimsel kavramları anlamalarına,
- Bilimde ne bildiğimizin ve nasıl bildiğimizin farkına varmalarına,
- Bilimin doğasını kavramalarına,
- Doğal dünya hakkında bağımsız birer araştırmacı olmak için gerekli becerilere,
- Bilimle ilgili becerilerini, yeteneklerini ve tutumlarını kullandıkları mizaçlarını geliştirmelerine yardımcı olur (NRC, 2000).

Ülkemizde yeni fen programında öğrencilerin gerçek dünyayı algılamalarını kolaylaştırarak, sınıf ortamında öğrendikleri her türlü fen kavram, ilke ve yasalarını gerçek yaşam sorunlarının çözümünde kullanmalarına fırsatlar sunan araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime geçilmiştir (Duban, 2008). Fen bilimleri programına göre, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme; öğrencilerin çevrelerindeki her şeyi keşfetme isteği duydukları, etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyayı sağlam gerekçelerle açıklamalarda bulunarak güçlü argümanlar kurdukları, fen bilimlerinden heyecan duyan ve değerini bilen bireyler olarak yetiştikleri, kısacası birer bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). İngiltere"deki araştırmaya dayalı öğrenme programı koordinatörü Richard Schumann küçük bir çocuğun oyun parkındaki nesneleri vurarak, çekerek, dokunarak keşfetmesinden yola çıkarak, Araştırmaya dayalı öğrenmeyi "insanın yalnız kaldığındaki öğrenme yoludur" şeklinde tanımlamıştır (Parim, 2009). Bu öğretim modelinde ortaya bir ürün çıkarmaktan daha çok öğrencinin problemin çözümüne ulaşma yolları yani problemin çözüm süreci daha önemlidir. Bilimsel araştırmalarda kullanılan problem çözme işlem basamakları aynı zamanda araştırma- sorgulamaya dayalı öğretiminde basamaklarıdır. Öğrenci ilk olarak deneyin sonucu hakkında bir hipotez kurar. Daha sonra öğrenci kendi kurduğu veya bir kaynaktan aldığı hipotezle ilgili deneyler planlar, gerekli araç ve gereçleri temin eder, deney düzeneğini kurar, deney yapar, verileri ve gözlemleri kaydeder, verilerden sonuçlar çıkarır ve yorumlar yapar. Elde ettiği bulgulara göre başlangıçtaki hipotezini reddeder, kabul eder, yeni deneyler planlar veya hipotezini değiştirir. Böylece bilinen bilimsel gerçeklere yeni bilgiler ve yaklaşımlar ekleyebilir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2011).

Araştırmaya dayalı öğrenmenin teorik temellerine baktığımızda ise;
a- Öğrencilerin neleri öğrenmesini istiyoruz, hangi yetenekleri kazanmalarını istiyoruz tespit ederek çalışmayla ilgili plan yapmak.
b- Günlük hayattan öğrenci motivasyonunu ve merakını artıracak soru sormak.
c- Öğrencilerin neyi bildiklerini (ön bilgiler, kavram yanılgıları, bilimsel süreçler) tespit etmek,
d- Öğrencinin olayları anlayabilme gözlem yapma becerilerini kazanmış olması beklenir (Parim, 2009).

Günümüzde, öğrencilerin ve toplumun gereksinimleri yeniden gözden geçirilerek öğrenme ortamlarının koşullara ve beklentilere uygun olarak düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu tür öğretim

ortamlarının hazırlanabilmesi için de öğrencileri bilgiye ulaştıracak; bilginin kullanılmasını, üretilmesini ve iletilmesini sağlayacak her türlü aracı kullanabilme olanaklarının sağlanması gerekir. Ayrıca, öğretmenlerin de belli becerilere sahip olması ve teknolojiden yararlanması zorunluluğu vardır (Akkoyunlu, 2002). Bunun için de araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin rolü de oldukça önemlidir. Öğretmenin konu hakkındaki alan bilgisi, araştırmaya dayalı öğrenmeye karşı tutumu, yaklaşımla ilgili sahip olduğu teorik bilgi ve uygulama için gerekli pedagojik bilgisi öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir. Araştırma sınıfındaki öğretmen, genellikle farklı tip sunumlar yapan, değişik soru teknikleri kullanan, vücut dilini iyi kullanan ve öğrencilerini iyi şekilde organize edendir (Llewellyn, 2002; akt., Tatar, 2006). Sınıfında araştırmayı teşvik eden öğretmen rehber konumundadır. Yani öğrencinin bilgiye ulaşmasında yararlanabileceği kaynakları göstermesinde, bu süreçte karşılaşabilecekleri sorunlarda öğrencinin her zaman destekçisi ve takipçisi olmalıdır. Öğretmen öğrencinin bilimsel bilgiye nasıl ulaşması gerektiği konusunda bilgi vermeli ve bu konuda öğrenciyi yönlendirmelidir. Bu yüzden öğretmenlerinde iyi yetişmesi çok önemlidir. Ancak öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını sınıflarda sınırlı düzeyde uyguladığı ve daha çok öğretmen merkezli yaklaşımları tercih ettikleri dikkat çekmektedir (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çelik, 2012; Yaşar, 2012; akt. Özkan ve Bümen, 2014). Bu durum alanyazında öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenmeye yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ve süreçteki rollerini bilmemeleri ile açıklanabilir (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çavaş, 2012; Çelik, 2012; Ören ve diğ., 2010; akt. Özkan ve Bümen, 2014).

Ülkemizde araştırma sorgulamaya dayalı eğitimi yaygınlaştırmak için bazı projeler yapılmaktadır. Bunlardan biri de Scientix Projesidir. Scientix Projesi, Avrupa'da Fen ve Matematik öğretiminde sorgulama temelli eğitimi Scientix Portalı aracılığıyla yaygınlaştırmayı amaçlayan, öğretmenlere, akademisyenlere, yöneticilere, ailelere ve Fen-Matematik eğitimi ile ilgilenen tüm kişilere açık bir projedir. Bu projede, Fen ve Matematik öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri, öğrencilerin bilimsel düşünme ve araştırma yapma becerilerini geliştirmeye yönelik sorgulama temelli Fen ve Matematik projeleri, etkinlikleri ve materyalleri paylaşılmaktadır. (Akdur ve Kurbanoğlu, 2015).

Fen bilimleri dersleri araştırma ve merak gerektiren derslerin başında gelmektedir. Öğrenciler fenle ilgili temel bilgileri gözlem-inceleme yaparak, kontrollü deneyler planlayıp uygulayarak basılı ve elektronik kaynaklardan yaptıkları araştırma sonuçları ile destekleyerek analiz edip, yorumlamalı ve sunmalıdırlar. Araştırma yaparak öğrenilen bilgi öğrenci zihninde anlamlı biçimde yapılanacaktır (Tatar ve Kuru, 2006). Öğrencilerin bilgiye ulaşması için ders araç-gereçleri ve çağa uygun materyallere ulaşması sağlanmalıdır. Gelişme ve iyileşme sağlayabilmek için eğitim sisteminin çeşitli öğeleri çağdaş niteliklere kavuşturulmalıdır. Bu öğeler eğitimin kalitesine doğrudan etki eden öğelerdir ve bunları iyileştirmedikçe nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmuş sayılmayız (Gedikoğlu, 2005).

Araştırma sorgulayamaya dayalı öğretim için yapılan çalışmaların incelendiğinde çalışmaların genelinde öğretimin öğretmen, öğrenci ve akademik başarı üzerine etkisi gibi konular üzerinde çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda özellikle fen bilimleri dersi için öğrencilerin araştırma kaynakları ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersinde kullandıkları araştırma kaynaklarını ve bu kaynaklara ulaşma yollarını öğrenmek araştırmayı önemli kılmaktadır.

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı; araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim modelinin kullanıldığı fen bilimleri dersinde öğrencilerin araştırma yapma ile ilgili fikirlerinin belirlenmesidir. Fen derslerinde öğrencilerin merak ettikleri veya proje olarak hazırlandıkları konularda çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak bilimsel bilgiye ulaşması bu öğretim modelinin gereklerindendir. Ayrıca öğrencilerin araştırma kaynaklarına ulaşmadaki etkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin fen derslerinde araştırmaya yapmaya yönelik yaklaşımlarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Değişen okul başarısı ve sosyoekonomik durumlarının öğrencilerin araştırma yaklaşımlarına üzerindeki etkisi ve araştırma kaynaklarına ulaşabilme durumları incelenmiştir.

Bu çalışmada;

a) Öğrencilerin bilgiye ulaşma yolları ve araştırma kaynakları nelerdir ve yeterli midir?
b) Öğrenciler araştırma yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorlar?

c) Öğrenciler internette araştırma yaparken hangi siteleri kullanıyorlar?
d) Öğretmenler öğrencileri doğru kaynaklara yönlendiriyor mu?
e) Öğrenciler fen derslerinde hangi sıklıkla araştırma yapıyorlar? sorularına cevap aranmıştır.

Öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik yaklaşımlarının ve araştırma yaparken yaşadıkları zorlukların belirlenmesi sonucu öğrenciler doğru araştırma kaynaklarına yönlendirilebilecektir. Öğrencilerin araştırma yapmakta zorlandıkları bölümler belirlenerek bu yönde öğrencilere yol gösterilebilir. Öğrenciler araştırma yaparken zevk aldıkları ve sıkıldıkları noktaları belirterek öğretmenlerin bu noktalara dikkat etmesi öğrencilerin daha verimli araştırma yapmasında etkili olacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli belirlenmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla veri toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama modeli denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008). Tarama modeli kullanarak araştırma konusu ile ilgili daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır**.**

### Çalışma Grubu

Çalışma Balıkesir il merkezi Altıeylül ilçesinde 3 ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 309 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu olasılık temelli seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). A, B ve C ortaokulu olarak kodlanan üç ortaokul 2014-2015 TEOG başarı sıralamasına göre seçilmiştir. Okulların birbirlerine göre başarı sırası aşağıda Tablo 1'deki gibidir. Bu sıralama Balıkesir ilinde TEOG sınavında birinci, ikinci ve üçüncü ortaokul olarak değil sadece okulların birbirlerine göre durumudur.

Tablo 1: Ortaokulların Birbirlerine Göre Başarı Durumları

| ORTAOKUL | TEOG BAŞARI DÜZEYİ |
|---|---|
| A Ortaokulu | Yüksek |
| B Ortaokulu | Orta |
| C Ortaokulu | Düşük |

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından ilk olarak toplam yedi açık uçlu araştırma sorusu oluşturulmuş ve ölçeğin iç geçerliğini sağlamak için üç fen eğitimcisinin görüşü alınmıştır. Oluşturulan bu ölçek pilot çalışmada 55 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Elli beş öğrencinin içinden her sınıf düzeyinde beş öğrenci ile soruların anlaşılabilirliği üzerine ve soruların içeriği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra uygulanan bu sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna ve öğrencilerle yapılan görüşmeler üzerine anlaşılamayan veya yanlış anlaşılan maddeler ve cümle hataları düzeltilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Oluşturulan bu ölçek otuz ortaokul öğrencisine uygulanmış ve soruların anlaşılabildiği ve daha net cevaplar alındığı görülmüştür. Çalışmada kullanılmak üzere altı açık uçlu sorudan oluşan ölçek formu geliştirilmiştir. Ankette sorulan sorular şu şekildedir;

1) Fen bilimleri dersinde verilen araştırma ödevleri hakkında düşünceleriniz nelerdir? Cevabınızı açıklayınız.
2) a) Araştırma yaparken hangi araştırma kaynaklarından yararlanıyorsunuz? Bu kaynakları yazınız.
b) Kullandığınız kaynakları araştırma yapmak için yeterli buluyor musunuz? Cevabınızın nedenini açıklayınız.
3) Fen bilimleri dersinde araştırma yaparken hangi zorluklarla karşılaştığınızı yazınız.
4) Fen bilimleri dersinde öğretmenlerinizin hangi sıklıkla araştırma ödevi verdiğini açıklayınız.
5) Fen bilimleri dersinde öğretmeniniz verdiği araştırmaları yapmanız için sizi hangi kaynaklara yönlendiriyor?
6) Fen bilimleri dersinde araştırma yaparken internet kullanıyorsanız hangi siteden yararlanıyorsunuz?

**Veri Analizi**

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler araştırmacı tarafından uygun olan kategorilere yerleştirilmiş ve kategorilerde yer alan cevaplar için frekans hesabı yapılmıştır.Bir öğrencinin birden fazla kategoride yer alan cevaplar verdiği durumlar olmuştur. Cevapların frekans hesabında bu durum göz önüne alınmıştır. Verilerin analizinde güvenirliği sağlamak için uzman görüşü alınarak ikinci araştırmacı tarafından da veriler kodlanmıştır. İki araştırmacı arasındaki kodlama tutarlığı .84 hesaplanmış ve .70'in üzerinde olması analizlerin güvenilir olduğunu belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde öğrencilerin araştırma ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

İlk olarak öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Okullardaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| DEMOGRAFİK BİLGİLER | ÖZELLİKLER | A OKULU | % | B OKULU | % | C OKULU | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kız | 52 | 56 | 57 | 57 | 55 | 55 |
| | Erkek | 57 | 62 | 43 | 43 | 45 | 45 |
| **Aylık ailenin toplam geliri** | Düşük (2000 TL altı) | 18 | 19 | 28 | 28 | 14 | 14 |
| | Orta (2000-3500 TL) | 41 | 44 | 33 | 33 | 42 | 42 |
| | Yüksek (3500 ve üzeri ) | 43 | 46 | 32 | 32 | 36 | 36 |
| | Bilmiyorum | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 |
| **Annenin eğitim durumu** | Okuma-yazması yok | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | İlkokul mezunu | 13 | 14 | 24 | 24 | 21 | 21 |
| | Ortaokul mezunu | 18 | 19 | 27 | 27 | 20 | 20 |
| | Lise mezunu | 39 | 42 | 25 | 25 | 36 | 36 |
| | Üniversite mezunu | 31 | 33 | 19 | 19 | 15 | 15 |
| | Lisansüstü mezunu | 5 | 5 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| | Bilmiyorum | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| **Babanın eğitim durumu** | Okuma-yazması yok | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | İlkokul mezunu | 5 | 5 | 10 | 10 | 9 | 9 |
| | Ortaokul mezunu | 13 | 14 | 20 | 20 | 10 | 10 |
| | Lise mezunu | 38 | 41 | 32 | 32 | 35 | 35 |
| | Üniversite mezunu | 44 | 47 | 29 | 29 | 38 | 38 |
| | Lisansüstü mezunu | 6 | 6 | 8 | 8 | 3 | 3 |
| | Bilmiyorum | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| **Evinizde size ait bir bilgisayar bulunuyor mu?** | Bilgisayarım yok | 7 | 7 | 13 | 13 | 14 | 14 |
| | Aile bireyleri ile ortak bir bilgisayar var | 70 | 76 | 61 | 61 | 70 | 70 |
| | Sadece bana ait bir bilgisayar var | 32 | 34 | 26 | 26 | 16 | 16 |
| **Evinizdeki bilgisayara internet bağlı mı ?** | İnternet var | 98 | 106 | 74 | 74 | 81 | 81 |
| | İnternet yok | 11 | 11 | 26 | 26 | 19 | 19 |
| **Günlük bilgisayar kullanma süreniz** | Hiç | 11 | 11 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| | 1-2 saat | 61 | 66 | 49 | 49 | 52 | 52 |
| | 3-4 saat | 28 | 30 | 18 | 18 | 19 | 19 |
| | 5-6 saat | 7 | 7 | 5 | 5 | 3 | 3 |
| | 7 saat ve üzeri | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kitaplığınızda fen bilimleri dersi için araştırma yapabileceğiniz kaç kitap var?** | Yok | 11 | 11 | 8 | 8 | 6 | 6 |
| | 1-5 adet | 56 | 61 | 52 | 52 | 55 | 55 |
| | 6-10 adet | 31 | 33 | 30 | 30 | 32 | 32 |
| | 11-15 adet | 2 | 2 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| | 16 ve üzeri | 9 | 9 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| **Fen bilimlerine karşı ilgi duyuyor musunuz?** | İlgi duyuyorum | 105 | 114 | 87 | 87 | 85 | 85 |
| | İlgi duymuyorum | 4 | 4 | 13 | 13 | 15 | 15 |

Okullardaki öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenci oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. TEOG başarıları farklı düzeyde olan her üç okuldaki ailelerin ekonomik durumları orta düzeydedir. Annenin eğitim düzeyi ise çoğunluk olarak sırasıyla A ve C okullarında %42 ve %36 si lise mezunu, B ortaokulunda ise % 27 si ortaokul mezunudur. Babaların eğitim düzeyi incelendiğinde üç ortaokulunda çoğunluğu üniversite mezunudur. Okulların üçünde de aile ile ortak bilgisayar kullananların sayısı ve bilgisayarda internet bağlantısı bulunma durumu çoğunluktadır fakat A okulundaki öğrencilerin %34 ünün kendine ait bilgisayarı bulunmaktadır. Diğer okullarda bu oran daha düşüktür. Üç okulda da öğrencilerin çoğunluğu bilgisayarı günde 1-2 saat kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun en az 1 en fazla 5 adet fen bilimleri ile ilgili araştırma yapabileceği kitabı bulunmaktadır ve öğrencilerin büyük çoğunluğu fen bilimleri dersine karşı ilgi duymaktadır.

Anketin diğer bölümünde ise öğrencilerin fen bilimleri dersinde araştırma yapma ile ilgili fikirlerini belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Öğrencilere Soru 1 de "Fen bilimleri dersinde verilen araştırma ödevleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar sırasıyla aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Soru 1 in Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Eğlenceli / zevkli | 26 | 22 | 10 |
| Bilgilendirici | 5 | 14 | 23 |
| İyi / güzel / memnunum | 17 | 15 | 13 |
| Faydalı | 6 | 5 | 0 |
| Araştırmayı ve fen bilimleri dersini seviyorum | 19 | 16 | 6 |
| Daha çok araştırma ödevi verilmelidir | 12 | 5 | 5 |
| Araştırma ödevi verilmiyor | 14 | 5 | 22 |
| Araştırma ödevi yaptığımda daha iyi anlıyorum kalıcı oluyor | 3 | 7 | 5 |
| Araştırma yapmayı sevmiyorum /sıkıcı / gereksiz | 6 | 12 | 5 |
| Ödev dışında da araştırma yaparım | 3 | 0 | 0 |
| Çok ödev veriliyor | 1 | 5 | 1 |
| Ödevler beni geliştiriyor yeni bilgiler öğreniyorum | 13 | 4 | 2 |

Fen Bilimleri dersinde verilen ödevler ile ilgili düşüncelerinde en fazla A okulundaki öğrenciler araştırma yapmayı eğlenceli/zevkli ve faydalı bulduklarını belirtmiştir. Başarı oranı azaldıkça öğrencilerin araştırma yapmayı eğlenceli ve faydalı bulma oranları azalmaktadır. Başarı oranı en düşük olan C okulundaki öğrenciler en yüksek oranda araştırma yapmayı bilgilendirici bulmuştur. Okulların başarı oranı arttıkça öğrencilerin araştırma yapmayı bilgilendirici bulma oranları azalmaktadır. Her okul düzeyindeki öğrenciler birbirine yakın oranda araştırma yapmaktan memnun olduklarını belirtmiştir. Araştırma yapma ve fen bilimleri dersini sevme oranı okul başarısı yüksek olan okuldaki öğrencilerde

daha fazla iken okul başarısı azaldıkça öğrencilerin araştırma yapmayı sevme oranları da azalmıştır. A okulundaki öğrenciler daha fazla araştırma ödevi verilmesini gerektiğini düşünmektedir. En fazla C okulundaki öğrenciler ise yeteri kadar araştırma ödevi verilmediğini belirtmiştir. En fazla B okulundaki öğrenciler araştırma yapmanın kalıcı öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtirken ayrıca araştırma yapmanın sıkıcı ve gereksiz olduğunu da söylemiştir. Sadece okul başarısı en yüksek olan A okulundaki öğrenciler ödevleri dışında da araştırmalar yaptığını belirtmiştir. Verilerin bu ödevlerin kendilerini geliştirdiği ve yeni bilgiler öğrendiklerini cevabı ile karşılaşılma oranı okul başarısı azaldıkça azalmıştır.
Anketteki diğer bir soru ise "Araştırma yaparken hangi araştırma kaynaklarından yararlanıyorsunuz? Bu kaynakları yazınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 4'te aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Soru 2'nin a Maddesinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| İnternet | 97 | 94 | 80 |
| Ansiklopedi | 7 | 7 | 8 |
| Ders Kitabı | 18 | 26 | 21 |
| Kaynak Kitaplar | 55 | 42 | 32 |
| Defter | 4 | 7 | 8 |
| Konu Anlatımlı Test Kitabı | 15 | 12 | 15 |
| Bilgili insanlar /öğretmenim/ Aile | 9 | 10 | 1 |
| Dergi | 7 | 2 | 4 |
| Kütüphane | 1 | 0 | 3 |
| Kaynaklardan Yararlanmıyorum | 3 | 1 | 0 |
| Cevaplanamayan / boş | 1 | 2 | 3 |
| Araştırma ödevi verilmiyor | 1 | 0 | 6 |
| Soru Bankası | 2 | 2 | 0 |

Başarı oranı yüksek olan A okulundaki öğrenciler araştırmalarını yaparken en fazla interneti kullandıklarını belirtmişler ve başarı oranı azaldıkça internet kullanım oranı azalmıştır. Ankete katılan üç okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu araştırma yaparken ilk sırada interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ansiklopedi kullanım oranı her üç okulda da düşüktür. Başarı oranı daha düşük olan C okulunda ansiklopediden araştırma yapma oranı A ve B okuluna göre daha fazladır. Araştırma yaparken ders kitabı kullanımı başarısı yüksek olan A okulunda en az, B okulunda ise en fazladır. Kaynak kitap kullanımı ise okullardaki başarı oranıyla paralellik göstermekte ve başarı oranı artan okullarda kaynak kullanımı artmaktadır. A okulundaki öğrencilerden sadece 1 kişi kütüphaneyi kullandığını belirtirken, C okulunda 3 kişi kütüphaneyi kullandığını söylemiştir. B okulunda ise kütüphane kullanan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Araştırma ödevinin verilmediğini belirten öğrenciler başarı oranı en düşük olan C okulundaki öğrencilerdir. Bu soruda araştırma yaparken defter ve soru bankasını kullandığını belirten öğrencilerde olmuştur. Başarı oranı azaldıkça defter kullanımı artmıştır. Soru bankası kullandığını söyleyen öğrenciler A ve B okullarında 2 şer öğrencidir.
Ankette 2. Sorunun b şıkkında "Kullandığınız kaynakları araştırma yapmak için yeterli buluyor musunuz? Sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5: Soru 2'nin b Maddesinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Yeterli buluyorum | 91 | 88 | 93 |
| Aradığımı kaynaklarımda buluyorum | 45 | 32 | 2 |
| Aradığım her şeyi internette buluyorum | 23 | 14 | 14 |
| Yetersiz Buluyorum | 13 | 11 | 7 |
| Daha çok kaynak olmalı | 2 | 5 | 0 |
| Cevaplanamayan /boş | 1 | 1 | 3 |

Fen bilimleri dersinde kullanılan kaynakları yeterli buluyor musunuz? sorusuna 'yeterli buluyorum' cevabını veren öğrenciler başarı sırası düşük olan C okulunda en fazla, B okulunda ise en azdır. Aradıklarımı kaynaklarımda buluyorum cevabını veren öğrenci sayıları okullardaki başarısı en yüksek olan A okulundadır ve öğrenciler araştırma konuları ile ilgili yeterli bilgiye ulaştıklarından bahsetmektedir. Bu öğrenciler araştırma yaptıkları konuya uygun araştırma kaynakları kullandıklarını belirtmiştir. B okulunda da sayı fazlayken C okulundaki öğrenciler aradıklarını kaynaklarında bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak C okulundaki öğrencilerin araştırmalarını doğru kaynaklarından yapamamaları gösterilebilir. Bir önceki soruda araştırmalarını yaparken üç okulunda en çok interneti kullandıklarını görmüştük. Bu soruda da A okulundaki öğrenciler aradıkları her şeyi internette bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sayı başarısı daha düşük olan B ve C okulunda daha düşük ve eşit orandadır. Okul başarısı arttıkça öğrencilerin araştırma kaynaklarını yetersiz bulma sayıları artmıştır. Fakat daha çok kaynak olması gerektiğini belirten öğrenciler bu cevaplarıyla ters düşmüşlerdir. Başarısı yüksek olan A okulunda bu sayı yalnızca iki iken B okulunda beş öğrencidir. Başarı sırası en düşük olan C okulunda ise daha çok kaynak olması gerektiğini düşünen öğrenci yoktur. Ankette 3. Soruda "Fen bilimleri dersinde araştırma yaparken hangi zorluklarla karşılaştığınızı yazınız." Sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 6 da yer almaktadır.

Tablo 6: Soru 3'ün Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Zorlukla karşılaşmadım | 59 | 50 | 26 |
| Araştırma yapmıyoruz | 5 | 0 | 11 |
| Kaynak sorunu yaşıyorum | 1 | 9 | 20 |
| Yeterli bilgi bulamıyorum | 13 | 0 | 1 |
| İnternet ve bilgisayardan kaynaklanan sorunlarda zorlanıyorum | 3 | 7 | 16 |
| Yanlış ya da eksik bilgiler buluyorum | 10 | 0 | 6 |
| Cevaplanamayan/boş | 1 | 3 | 0 |

Fen bilimleri dersinde araştırma yaparken hangi zorluklarla karşılaştınız sorusuna araştırma yaparken hiçbir zorluk ile karşılaşmadığı cevabı her üç okuldaki öğrencilerde de en sık karşılaşılan cevap olmuştur. Bu cevabı en fazla A okulundaki öğrenciler verirken okul başarı azaldıkça bu cevap ile karşılaşılma oranı azalmıştır. C okulundaki öğrencilerde en fazla araştırma yapmıyoruz cevabı ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin kaynak bulamama sorunu okul başarısı düştükçe artmıştır. C okulundaki öğrenciler araştırma yaparken kaynak bulamama zorluğuna diğer okuldaki öğrencilerden daha fazla değinmişlerdir. Aradığı kaynaklarda yeterli bilgi bulamıyorum cevabını başarısı yüksek olan A okulundaki öğrenciler söylemişlerdir. Bu yanıtı C okulunda yalnızca 1 öğrenci söylerken B okulunda bu yanıtı veren öğrenci yoktur. Bu yanıta benzer olan yanlış ya da eksik bilgiler buluyorum cevabını veren öğrenciler de A okulunda çoğunluktadır. İnternet ve bilgisayardan kaynaklanan sorunlarda zorlanıyorum cevabını veren öğrencilerin sayısı okul başarısı düştükçe artmıştır.

4. soruda ise "Fen bilimleri dersinde öğretmeninizin hangi sıklıkla araştırma ödevi verdiğini açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7: Soru 4'in Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Hiç verilmiyor | 18 | 18 | 30 |
| Çok az veriliyor | 15 | 7 | 28 |
| Ara sıra veriliyor | 27 | 10 | 6 |
| Ayda bir | 4 | 6 | 5 |
| Haftada bir | 12 | 17 | 5 |
| 2 haftada bir | 3 | 8 | 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Merak edersek kendimiz araştırıyoruz | 5 | 0 | 3 |
| Yeni konuya geçince | 5 | 7 | 4 |
| Gerektiği zaman /önemli konularda | 3 | 1 | 0 |
| Cevaplanamayan /boş | 10 | 1 | 0 |

Başarı sırası düşük olan C okulundaki öğrencilerin çoğu hiç araştırma ödevi verilmediğini ya da çok az verildiğini belirtmişlerdir. Başarı sırası C okuluna göre yüksek olan A ve B okullarında hiç araştırma verilmiyor diyen öğrenci sayıları eşittir. A okulunda ara sıra, haftada bir ve yeni konuya geçince ödev veriliyor diyen öğrenciler çoğunluktadır. Bu durumda başarı sırası ile ara sıra, haftada bir ve yeni konuya geçince ödev veriliyor diyen öğrenciler paralellik göstermektedir. Aynı şekilde önemli görülen konularda araştırma yapıyoruz cevabını veren öğrenci sayıları da başarı sırasıyla orantılıdır. Merak ettiğimiz konularda kendimiz araştırırız diyen öğrenciler de A ve C okullarındadır.

Anketin diğer bir sorusu ise " Fen bilimleri dersinde öğretmeniniz verdiği araştırmaları yapmanız için sizi hangi kaynaklara yönlendiriyor?" sorusudur. Soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara Tablo 8 de yer verilmektedir.

Tablo 8: Soru 5'in Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Ders kitabı | 7 | 62 | 24 |
| Ansiklopedi | 5 | 2 | 4 |
| İnternet | 51 | 59 | 38 |
| Kaynak kitap | 50 | 0 | 12 |
| Dergi | 2 | 1 | 1 |
| Defter | 1 | 0 | 1 |
| Eğitim programları | 6 | 1 | 0 |
| Araştırma ödevi verilmiyor | 3 | 2 | 14 |
| Yönlendirmiyor | 19 | 10 | 24 |
| Cevaplanamayan/boş | 3 | 4 | 3 |

Tablo incelendiğinde üç okulda da öğretmenler öğrencileri araştırma yapmak için çoğunlukla internete yönlendirdiği görülmektedir. Bu oran B okulunda daha fazladır. A okulundaki öğrenciler öğretmenlerinin daha çok kaynak kitaba yönlendirdiğini söylemişlerdir. Bu sırayı C okulu takip etmiştir. B okulundaki öğrenciler hiç kaynak kitap cevabını vermemiştir. Bu durumun nedeni ise B okulundaki öğretmenin kaynak kitap ismi verilmesinin yasak olduğunu ve herkesin istediği kaynağa bakabileceğini söylemesidir. B ve C okulundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerinin araştırma yapmak için ders kitabına yönlendirdiğini söylermişlerdir. A okulundaki öğrencilerde bu sayı oldukça azdır. Burada görüldüğü gibi başarı sırası az olan okullarda öğretmenler çoğunlukla ders kitabına yönlendirmişlerdir. Üç okulda da ansiklopedi ve dergiye yönlendirme oranı azdır. Bu soruya yönlendirmiyor cevap sayısı başarı sırası azaldıkça artmıştır.

Öğrencilere "Araştırma yaparken internet kullanıyorsanız hangi sitelerden yararlanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9: Soru 6'nın Analizinden Elde Edilen Bulgular

| **Cevap kategorileri** | **A n:109** | **B n:100** | **C n:100** |
|---|---|---|---|
| Yararlanmıyorum | 7 | 0 | 10 |
| Fark etmez | 22 | 20 | 22 |
| Wikipedia | 41 | 29 | 29 |
| Fenokulu | 5 | 0 | 5 |
| EBA | 5 | 11 | 16 |
| Google | 14 | 9 | 4 |
| e-ödev | 5 | 11 | 13 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Youtube | 3 | 0 | 4 |
| Vitamin | 1 | 0 | 2 |
| Morpa Kampüs | 8 | 10 | 7 |
| Tonguç Akademi | 0 | 5 | 2 |
| Forumlar | 2 | 0 | 5 |
| Bilmiyorum | 14 | 0 | 9 |
| Cevaplanamayan/ boş | 3 | 1 | 0 |

Üç okulda da ilk karşılarına çıkan siteyi kullanan ve fark etmez yanıtını veren öğrencilerin yoğunluğu aynıdır. Başarısı diğerlerine göre daha yüksek olan A okulundaki öğrenciler Wikipedia'ı daha çok kullanmaktadırlar. EBA ve E-ödev'i kullanan öğrenci sayıları okullardaki başarı sırası ile ters orantılıdır. Google ve bilmiyorum yanıtı A okulunda daha fazladır. Morpa Kampüs gibi eğitici program kullanan öğrenciler B okulunda yoğunluktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına bakıldığında A, B ve C ortaokullarındaki öğrencilerin cevapları incelendiğinde aşağıdaki durumlar her üç okul içinde ortaktır.

a) Ailelerin sosyoekonomik durumları ve okulların imkanları benzerdir.
b) Öğrenciler fen bilimleri dersini çok sevmekte ve araştırma yapmayı eğlenceli bulmaktadır. Bu durum okullardaki başarı düzeyi arttıkça artmıştır.
c) Öğrencilerin çoğu araştırma yapmanın bilgilendirici olduğunu ve bilgilerinin daha kalıcı hale geldiğini söylemektedir. Başarısı düşük olan okullarda araştırma yapmayı bilgilendirici bulma oranı fazladır. Başarı düştükçe bu oran artmaktadır.
d) Öğrenciler araştırma yaparken en çok interneti ve internet sitesi olarak da Wikipedi'yı kullanmaktadır. İnterneti kullanım olanı üç okulda da oldukça fazladır. Wikipedia'yı kullanım oranı başarısı yüksek olan okulda daha yüksektir. Öğrenciler internet sitelerini bilimsel bir kaynak olarak kabul ederek buradan edindikleri bilgilerin hepsinin bilimsel bilgi ile uyumlu olduğunu düşünmektedir.
e) Öğrencilerin büyük çoğunluğu araştırma kaynaklarını yeterli bulduğunu ve araştırma yaparken hiçbir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç ta okullardaki başarı oranı arttıkça artmıştır.

Üç okulda da öğrencilerin çoğu yeterince araştırma ödevi verilmediğinden yakınmaktadır. En çok 'araştırma ödevi verilmiyor' cevabını veren okul başarı düzeyi en düşük olan C kodlu okuludur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin araştırma yaparken hangi kaynakları kullandığı sorusuna 'soru bankası', 'defter', 'ders kitabı' cevapları geldiği görülmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin kütüphane kullanmadıkları, kitap taramadıkları en kolay ve kısa yoldan bilgiye ulaşma istekleri ve çabalama davranışlarının görülmediği düşünülmektedir. Soru bankasından nasıl araştırma yaptıkları da merak konusudur. Sosyal bilgiler dersinde yapılan benzer çalışmada da öğrencilerin kütüphaneleri az kullandıkları, interneti ve kaynak kitaplarını daha çok kullandıkları görülmüştür (Akdağ ve Çoklar, 2009). Bu çalışmadan farklı olarak Kurulgan ve Çekerol (2008) ALA standartlarına göre; öğrencilerin tamamına yakını (%96) "güçlü" kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olduğu ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%66) kütüphaneye ödev konusunu araştırmak için gittiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler neredeyse tüm sorularda fen bilimleri dersini ve araştırmayı çok sevdiklerini fakat araştırma ödevi verilmediğini söylemektedir. Araştırma yapmanın ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin içindeki bu merak ve araştırma güdüsü ders öğretmenleri tarafından araştırmaya teşvik edilmediğinden körelebilmektedir. Öğrencilerin çoğu 'araştırma yapmak' kavramını internetten çıktı alıp düzgünce yazmak ve öğretmenine sunmak gerekirse ezberlemek olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bilgiye ulaşmada çok çaba sarf etmediği, çağın vazgeçilmezi olan interneti büyük kolaylık olarak gördükleri ve çoğu öğrencinin internetteki her bilgiyi doğru olarak kabul ettiği görülmüştür. İnternet kullanımının yaygın olduğu günümüzde Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) ülkemizde ve dünyada internet ve bilgisayar kullanıcılarının günden güne artması, internetin haber takibinden, alışveriş yapmaya iletişim kurmaktan, eğitime kadar gündelik yaşam uygulamalarına

her anlamda yerleşmesi, yeni iletişim teknolojilerinin günümüzde kazandığı önemin en büyük göstergesidir sonucuna ulaşmışlardır. İnternetin bu kadar hayatımızda olması da öğrencilerin araştırma yapmak için en çok internetteki belirli siteleri (Wikipedia, fen okulu, vb...) kullanmalarında etkili olmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin çoğunluğu araştırma yaparken zorlanmadıklarını belirtmişlerdir fakat okul başarısı düştükçe öğrencilerin internetten ya da bilgisayardan kaynaklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucu Ersoy ve Yaşar'ın (2003) yaptığı çalışma desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin araştırma yapmaya yönlendirilmediği, ders öğretmenlerinin araştırma konusunda öğrencileri teşvik etmediği, öğrenciler aradıkları her şeyi internette bulmaları sebebiyle internetteki her bilgiyi doğru zannetmeleri ve başka kaynaklara yönelmediği görülmüştür. Bu durum bilgi kirliliğinin en yüksek oranda olduğu internet ortamında öğrencilerin kontrol süzgecinden geçmeyen birçok siteden bilimsel bilgi ile uyumlu olmayan bilgiler edinmesine neden olabilir.
Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır;

- Öğrencilerin fen bilimleri dersi ve diğer derslerde de araştırma yapmaları öğretmenleri tarafından teşvik edilmelidir.
- Araştırma öğrencilere bir zorunluluk olarak gösterilmemeli ve öğrenciler kendi merak ettikleri konularda da araştırma yapmalıdır. Böylece öğrenciler derslerde araştırma yapmayı daha bilgilendirici ve eğlendirici bulacaklardır.
- Öğretmenler öğrencilere araştırma kaynakları ve bu kaynakları kullanarak nasıl araştırma yapılması gerektiği konusunda ayrıntılı bilgi vermelidir. Bu sayede öğrenciler artan bilgi birikimi içerisinde gerekli bilgiye ulaşabilme yollarını öğrenebilecektir. Ayrıca öğrencilerin araştırma yaparken yaşadıkları zorluklarından üstesinden gelmede etkili olacaktır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akdağ, H. ve Çoklar, A. (2009). İlköğretim 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandığı kaynaklar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-16.

Akdur, T. E. ve Kurbanoğlu, H. M. (2015). Scientix Projesi: Sorgulamaya Dayalı Fen ve Matematik Eğitimi. *17. Akademik Bilişim Konferansı*, 4-6 Şubat 2015; Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 1-8.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Duban, N. (2008). İlköğretim fen öğretiminde niçin sorgulamaya dayalı öğrenme? In 8th International Educational Technology Conference (IETC 2008) Proceedings (pp. 802-805). Eskisehir.

Ersoy, A., ve Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(4).

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 66-80.

Karakuyu, Y., Bilgin, İ., ve Sürücü, A. (2013). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Üniversite Öğrencilerinin Genel Fizik Laboratuarı I Dersindeki Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(21), 237-250 .

Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2011). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*2), 237–258.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3.4.5.6.7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

Ortakuz, Y. (2006). Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkisini Kurmasına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, E. ve Bümen, N. (2014). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 251-278.

Özmen, F; Aküzüm, C; Sünkür, M. ve Baysal, N, (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11),* 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.

Parim, G. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatar, N. ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31, 147-158.

T.C. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıflar TEOG Sınavı Sonuç Değerlendirme raporu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

# İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI ÖĞRETİMSEL SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Aybike Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
gunbayiaybike@gmail.com

Dr. Tayfun Yörük
Akdeniz Üniversitesi
t.yoruk@gmail.com

Prof. Dr. İlhan Günbayı
Akdeniz Üniversitesi
igunbayi@akdeniz.edu.tr

Prof. Dr. Günseli Orhon
Akdeniz Üniversitesi
gnslorhon@gmail.com

**Özet**
Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek ve anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup, bütüncül çoklu durum çalışmasıdır. Örneklem olarak, yine nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya İli Konyaaltı ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden ölçütlere uyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 11 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada veriler bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 30-45 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip içerik analizine tabi tutulmuş ve görüşler üst ve alt temalar altında kategorileştirilmiştir. Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bulgular içermekte olup, bu bulgular,. İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları anlama ve bu sorunların nasıl çözüleceği konusunda ipuçları sunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce, Öğretmen, Ortaokul, Öğretimsel Sorunlar

# ENGLISH TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING PROBLEMS THEY EXPERIENCE: A CASE STUDY

**Abstract**
This study aimed to identify and to understand the opinions of English teachers on the teaching problems related to English language teaching. This research is a qualitative study and also is in pattern of a holistic multiple case study. For this study, criterion sampling which is a type of purposive sampling methods within qualitative sampling methods was used. 11 English teachers from 44 who were volunteers to participate to the study and work in a junior secondary school in Konyaaltı province in Antalya city center were chosen as the sample; while doing this, the seniority and full-time working of the teachers in their current school was a consideration point. Data in the study were collected by individual interview: Interviews that were carried out by the help of semi-structured question forms and interviews lasting 30-45 minutes were recorded and then content analysis was applied to them. Opinions obtained from interviews were categorized under main and sub-theme: Results of the study contains the findings that reflect the opinions of teachers under the themes above and these findings helped to understand the teaching problems English teachers experienced and how instructional problems to be solved.

**Keywords:** English, Teacher, Junior Secondary School, Teaching Problem.

## GİRİŞ

Dünyada zaman içerisinde yabancı dil öğretim ve eğitiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi çeviri (grammar translation) yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesinin üzerine düzvarım (direct way) yöntemi, daha sonra kulak dil alışkanlığı (audio-lingual) yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yönteme ağırlık verilmeye başlanmıştır (Demirel, 1999, :37). Ancak dil öğretiminde daha iyi sonuç alınabilmesi için eklektik bir yöntem kullanılması yani değişik gelişim dönemlerinde değişik yöntemler uygulanmalıdır. Küçük yaşlarda dinleme ve konuşma ağırlıklı bir yöntem izlenirken ilerki yaşlarda okuma ve yazma ağırlıklı yöntemler kullanılabilir (Alkan ve Kurt, 2007, :109; Demircan, 2002: 162).

Türkiye eğitim sistemindeki eğitim programlarında yabancı dil derslerine çok uzun zaman önce yer verilmeye başlanmış, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ancak eğitim programlarında yapılan değişikliklere rağmen Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez. Türkiye'de uzun yıllardır yabancı dil öğretimi konusunda sorunlar yaşandığı herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan başarısızlığın sebebini tek bir etmene bağlamak doğru olmaz. Birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen pek çok öge yabancı dil öğretimi sorunu bir şekilde olumsuz anlamda etkilemektedir. Nitelikli İngilizce öğretimi sağlama, İngilizce eğitiminde kaliteyi bulma çabalarına engel olarak görülen sorunların bazıları şunlardır:

- Kalabalık sınıflar,
- Öğrenci çoğunluğunu yabancı dilin öğrenim önemini henüz kavrayamamış olması veya yabancı dile gerçek bir ilgi duymaması
- Ders saatlerinin yetersizliği ve okul tiplerine göre farklılaşması,
- Ders müfredat programları içinde esnekliğe yer bırakılmaması,
- Ders malzemelerinin yetersizliği,
- Eğitim teknolojisinden yeterli düzeyde yararlanılamaması,
- Gramer ağırlıklı öğretime ağırlık verilmesi (Akyel, 2003, Demirbolat, 2015; Haznedar , 2003; TED, 1983).

Ayrıca 4+4+4 eğitim reformu ile yabancı dil eğitiminin ilkokul 2'den itibaren başlıyor olması, dil öğretiminde yaşanan sorunları daha da karmaşık bir hale getirmiş olup, erken yaşta yabancı dil öğretimi ve eğitiminin ardında yatan bilimsel temelleri tartışmayı zorunlu kılmıştır. Ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin algıladıkları sorunlar ve çözüm yöntemlerinin tespiti kuşkusuz erken yaşta başlayan İngilizce öğretiminin kalitesinin artırılmasında etkili olacaktır. Bu çalışma ile Antalya ili Konyaaltı ilçesindeki ortaokullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşanılan öğretimsel sorunlara ilişkin bakış açılarına dayalı görüşlerinin neler olduğu ve bu sorunların giderilmesi için beklenti ve önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

### Problem Cümlesi

Ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

### Alt Problemler

**1.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
**2.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde en fazla sorun yaşadıkları kademelere ilişkin görüşleri nelerdir?
**3.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde dört temel beceriyi öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

**4.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğretim sistemine dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
**5.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğretmen faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara görüşleri nelerdir?
**6.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğrenci faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara görüşleri nelerdir?
**7.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde veli faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
**8.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde teknoloji ve materyal kullanımına dayalı yaşadıkları görüşleri nelerdir?
**9.** Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışma bütüncül çoklu durum desenli nitel bir durum çalışmasıdır. Bir durum çalışması "çağdaş bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirli değilken yapılan ampirik bir sorgulamadır" (Yin, 2009). Ayrıca durumlar ne kadar çok olursa, araştırma bulgularında o kadar güvenirlik ve kesinlik olur ve durumlar ne kadar az sayıda olursa, o kadar az güvenirlik ve kesinlik olur (Yin, 2012). Araştırma verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu araştırmada da frekans ve yüzde analizi yöntemi kullanılmış; görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Cevapların anlam bakımından tekrar etmesine göre tema başlıkları altında bir sınıflama yapılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak açısından oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine "kappa" analizi ile bakılmıştır. 9 üst temaya ait 52 alt temanın kappa değeri 0,82 olarak bulunmuştur ve bu da kodlamalar arasında mükemmel düzeyde bir uyuma işaret etmiştir. (Landis & Koach, 1977).

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla literatür taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulduktan, , pilot görüşmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile ortaokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu alt problemlere yanıt olacak şekilde 30-45 dakikalık görüşmelerle yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği belirli araştırmanın amacına uygun olarak kriterleri taşıyan bireylerin araştırma kapsamına alınmasını kapsar (Palys, 2008). Antalya ili Konyaaltı ilçesi bulunan 12 ortaokullarından birinde çalışmakta olan 44 İngilizce öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 44 ingilizce öğretmeninden ölçüte uyan (5 ve üzeri kıdeme sahip ve kadrolu çalışan) gönüllü olan 11 İngilizce öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. L ortaokulunda sadece 1 İngilizce öğretmeni çalıştığı ve ölçüte uymadığı için örnekleme alınmamıştır. Katılımcılar belirlenirken ölçüte uyan 11 okulun her birinden 1 gönüllü öğretmen olacak şekilde belirlenmiştir ve örneklem 11 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. (Tablo 1)

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

| Katılımcı | Yaş | Kıdem | Kadro Statüsü | Mezuniyet | Çalıştığı Okul |
|---|---|---|---|---|---|
| **A** | 32 | 6 – 10 | Kadrolu | İngiliz Dili ve Edebiyatı | Okul A |
| **B** | 44 | 6 – 10 | Kadrolu | İngiliz Dili ve Edebiyatı | Okul B |
| **C** | 37 | 6 – 10 | Kadrolu | Amerikan Dili ve Edebiyatı | Okul C |
| **D** | 35 | 6 – 10 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul D |
| **E** | 45 | 15 – 20 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul E |
| **F** | 30 | 6 – 10 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul F |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **G** | 36 | 6 – 10 | Kadrolu | İngilizce Dilbilimi | Okul G |
| **H** | 37 | 6 – 10 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul H |
| **I** | 42 | 11 – 15 | Kadrolu | İngilizce Dilbilimi | Okul I |
| **J** | 43 | 11 – 15 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul J |
| **K** | 38 | 6 – 10 | Kadrolu | İngilizce Öğretmenliği | Okul K |

## BULGULAR

### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimini etkileyen faktörlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 2"de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde Öğretim Sistemi faktörünün %54,54 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Öğretmenlerin İngilizce Öğretimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

| Sıra | İngilizce Öğretimini Etkileyen Faktörler | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | n | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Öğretim Sistemi | | √ | | √ | | √ | | | √ | √ | √ | 6 | 54,54 |
| 2 | Fiziksel Donanım, Teknoloji ve Materyal | | | √ | | | | | √ | | | | 2 | 18,18 |
| 3 | Öğrenci | | | | | √ | | | | | | √ | 2 | 18,18 |
| 4 | Öğretmen | √ | | | | | | | | | | | 1 | 9,09 |
| 5 | Veli | | | | | | | √ | | | | | 1 | 9,09 |

"Genel olarak düşündüğümde İngilizce öğrenememelerinin sebebi İngilizceyi konuşmamaları. Avrupa ülkeleri gibi başka ülkelerden gelen insan öğrencilerin olmayışı ve İngilizcenin bunlar için hep ikinci dil olarak kalması. Ana dillerinin yerini tutmadığı ve çok fazla duymadıkları için İngilizceyi o yüzden konuşma da ve anlama da problemleri oluyor." (B1, 1)

"Yani bence ilk basta çok soyut olması konuların, evet özellikle 5. Sınıftaki konuların çok soyut olması. Evet, yani çocuk daha özne yüklemi bilmeden birden ı YOU WE THEY ile başlayınca tabi şaşırıyorlar. Biraz o yüzden soyut geliyor onlara…tabı bir de tabı direk test sistemine göre çalıştırdığımız için çocukları o da ezbere giriyor, hanı onların günlük hayatta kullanabilecekleri yapabilecekleri şeyleri öğretemiyoruz. (F1, 1)

"Bilgiler yanlış öğretiliyor bu yüzden yani bana göre İngilizce öğretilecekse eğer kesinlikle ve kesinlikle bir düzene göre olmalı yani ben geçen yıl çocukları İngilizceye hazırlarken genel İngilizce öğrettim onlara ama gördüm ki TEOG' de ilk günden başarı olmadı… Önümde TEOG var bu çocukların orda 1 soru 1 sorudur diyerekten bol test çözdürüyorum. Ama İngilizce öğreniyorlar mı hayır bol bol test çözüyorlar. Mutlaka vardır kelime öğreniyordur kelime bilmek güzeldir, kelime öğreniyor çocuklar." (I1,1)

Daha sonra %18,18 ile fiziksel donanım, teknoloji ve materyal ve öğrenci faktörleri gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"…ayrıca malzeme sıkıntısı var yanı her okulda bir İngilizce laboratuvarının olmasını isterim yani tabı bunlar zor şartlar ama ilerde umarım olur." (C 1, 2)

"Çok fazla materyal kullanamıyoruz, teknolojiyi kullanamıyoruz…" (H1, 2)

Teknolojiyi kullanmak istiyoruz ama şartlar yeterli olmadığı için teknolojiyi kullanamıyoruz." (G1, 2)

Son olarak %9,09 ile öğretmen ve veli faktörü gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öncelikle biz çocukları niye İngilizce öğrenmeleri konusunda pek bilgilendirmiyoruz açıkçası. Yıllardır hem gereken ilgiyi göremiyoruz, istediğimizi de alamıyoruz. " (A1, 4)

"Öğretmenlerin farklı, velilerin farklı beklentileri oluyor." (G1, 4)

**2. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde en fazla sorun yaşadıkları kademelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerinin İngilizce Öğretimimde En Fazla Sorun Yaşadıkları Kademeler

| Sıra | Ortaokul Kademeleri | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8. Kademe | √ | √ | | | √ | √ | √ | | | | | 5 | 45,45 |
| 2 | 7. Kademe | √ | | | | √ | | √ | | √ | | | 4 | 36,36 |
| 3 | 5. Kademe | | | √ | | | | | √ | | √ | | 3 | 27,27 |
| 4 | 6. Kademe | √ | | √ | | √ | | | | | | | 3 | 27,27 |

Tablo 3"de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde en fazla sorun yaşandıkları kademelere ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde 8. Kademe 45,45 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Son olarak 27,27 ile 5. Ve 6. Kademe gelmektedir. Daha sonra 36,36 ile 7. Kademe gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Ben, 5 ve 6. Sınıflara giriyorum. Tabi 5'lerde daha eğlenceli oluyor. 6, 7, ve 8'lerde daha da zorlaşıyor. Çünkü biliyorsunuz TEOG denen bir sınavımız var…" (A2, 1,2,4)

"5,6 ve 8. sınıfların derslerine giriyorum. Bunların içlerinde en fazla derse istekli olanlar 5.sınıflar. Seviye yükseldikçe seviye daha da azalıyor… En fazla sorunu 8.sınıflar ile yaşıyorum." (B2, 1)

"8. Sınıfta tamamen çocukların liseye geçecek olduğu için hem ilgilerini kaybediyorlar hem de biraz daha stresliler." (F2, 1)

"5.sınıflarda sıkıntı çekiyoruz.6.sınıflar daha iyi.8.sınıfların kitapları seviyenin çok üstünde olduğunu düşünüyorum…" (H1, 3)

**3. Alt Problem İlişkin Bulgular**

Tablo 4'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde dört temel beceriyi öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4: İngilizce Öğretimimde Dört Temel Beceriyi Öğretirken Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Dört Temel Beceri | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Konuşma | | | √ | | √ | | | √ | | √ | √ | 5 | 45,45 |
| 2 | Dinleme | √ | | | | | √ | √ | | | √ | | 4 | 36,36 |
| 3 | Okuma | √ | | | | | √ | | | √ | | √ | 4 | 36,36 |
| 4 | Yazma | | | | | | | | | √ | | √ | 2 | 18,18 |

Tablo 4'de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde dört temel beceriyi öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde konuşmanın 45,45 ile ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Mesela şunu söyleyebilirim ben speaking konusunda bunu öğrencilerin bilgiyi alması yetmiyor bu bilgiyi pratikte uygulayabiliyor olması lazım örneğin İngilizce bilenlerle ya da turistlerle bir şekilde

diyalog kurmaları lazım ama eğer kullanmazlarsa tabii ki konuşamıyorlar veya konuşmakta zorlanıyorlar." (C3, 1)

"Yazma konusunda pek problem olmuyor , fakat; konuşma da çok problem çıkıyor." (E3, 1)

"Genel olarak sebepler konuşma veremiyoruz. Çocuklar bunu kullanma açısından başarıyı yakalayamıyorlar… Dört temel beceri içerisinde en fazla sıkıntı konuşma becerisinde yaşıyoruz." (H3, 1)

Daha sonra 36,36 ile dinleme ve okuma gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Listening konusunda da zorluk yaşıyoruz." (A3, 2)

"Sadece listening var yani ona da çok fazla değinemediğim için beklide. Hani kelimeyi bir sakilde halledebiliyorum kelime kutuları şu bu ama listening'de zaten donanımım yok onu geçtim çocukların temelden telaffuzları ve o kelimeyi anlama yetenekleri de olmadığı için zorlanıyorum." (F3, 2)

Son olarak 18,18 ile yazma gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Türkçede yetersizler çocuklarda diyorum ki bir sıfat anlatırken ya da bir eylemden bahsederken bunları bilmeleri bende üstüne gidebilirim ki ama bilmiyorlar…" (I3, 4)

**4. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 4'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğretim sistemine dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 5: İngilizce Öğretim Sistemine İlişkin Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Öğretim Sistemi | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Kalabalık Sınıflar | √ | √ | | √ | | √ | √ | √ | √ | | √ | 8 | 72,73 |
| 2 | Sınav Odaklı Ders İlgisi | √ | √ | √ | | √ | √ | | √ | | √ | √ | 8 | 72,73 |
| 3 | Yoğun Müfredat | √ | √ | √ | √ | √ | | | √ | | √ | √ | 8 | 72,73 |
| 4 | DYNED | | | | √ | | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 7 | 63,64 |
| 5 | Yetersiz Ders Saati | √ | √ | √ | | | | √ | | √ | √ | √ | 7 | 63,64 |
| 6 | Pratik Eksikliği | | √ | | | | | | | | √ | √ | 3 | 27,27 |
| 7 | Seviye Farklılıkları | | √ | | | | | | | √ | | | 2 | 18,18 |
| 8 | Ezberci Eğitim | | | | | | | | | | | √ | 1 | 9,09 |

Tablo 5'de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğretim sistemine dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde % 72,73 ile ilk üç sırada sırasıyla kalabalık sınıflar, sınav odaklı ders ilgisi ve yoğun müfredatın yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Sınıflarımız kalabalık. Bazen 41, 42. Sıralar birbirine çok yakın. Böylece öğrencilerin birbirini rahatsız etmesi ve gürültü oluşması çok olağan." (A4, 1)

"Sınıfların kalabalık olması engel olabilir." (B4, 1)

"Sınıf ortamında gruplar arasında diyalog çalışması yaptığımızda çok gürültü oluyor. Öğrenciler arasında kargaşa olduğunda başarılı öğrencilerde ki istekte kayboluyor. En büyük problemimiz sınıf içinde gürültü olmasıdır. Sınıflarımız en fazla 30 kişilik." (D4, 1)

"Artı çocuklara sınavlarda müfredatla ilgili sorular çıkacak, dilbilgisi konuları. Gönül ister ki oturalım, konuşalım, sohbet edelim, dinleme yapalım. Yani hep test, test, test. Hep soru çözerek çocuklara nasıl

İngilizceyi tam olarak öğretebiliriz. Veliler geliyorlar, çocuğumuz üç yıldır İngilizce görüyor, ama bir turistle karşılaştığı zaman diyaloğa geçemiyor diyorlar..." (A4, 2)

"6, 7 ve 8. Sınıflarda, özellikle 6. Sınıflarda yoğun bir müfredat var. Az ders saatimiz var, buna karşın yoğun bir program uyguluyoruz. Aynı şekilde 4. Sınıflarda da 16 ünite, oldukça yoğun olduğunu düşünüyorum." (A4, 3)

"Öğrencilerin gözünde 6.sınıfa geldiklerinde konuların fazlalığından dolayı derslerden soğumalar başlıyor." (B4, 3)

Dördüncü ve beşinci alt temalarda %63,64 ile DYNED ve yetersiz ders saati gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"DYNED eksikliği olan bir sistem olarak görüyorum. Alt yapısı tam olarak hazırlanmadan yürürlüğe giren bir sistem…-DYNED eğitimi istenilen düzeyde gitmiyor. Müfredata uygun değil DYNED." (D4, 4)

"DYNED: faydasız buluyorum çünkü yanı hanı muhakkak faydalı olduğu yönler geliyordur em akandı okulum geliyor benim aklıma yanı onu öğrencinin tek basına yapması gerekirken ben öğrenciye yaptırtıyorum hani artık bir kılavuz olmaktan ziyade onun basında yaptırtan olarak kalıyorum hanı bensiz yapamıyor zaten çocuk. Çünkü neden evinde bilgisayarı yok mikrofonu yok okulda sadece bir bilgisayardan yapılıyor." (F4, 4)

"Şuna değinmek istiyorum; gerçekten İngilizce öğrenmek bir gönüllülük işi galiba. Ayrıca sınıf ortamında 40 dk.lık bir zamanınız var, siz istediğiniz şeyleri yapamıyorsunuz. Müfredatı yetiştiremiyoruz… Haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Özellikle 4. Sınıflarda yetersiz. Her hafta bir saati Dyned için ayırın. Evet ama zaten bilgisayar sınıfımızın durumu malum. Ben müfredatı mı yetiştireyim, Dyned mi çalıştırayım?" (A4, 5)

"Müfredat geçmiş yıllara göre daha iyi gibi ama konuların yetişmesinde problem oluyor.6. ve 8. sınıfların ders saatleri çok yetersiz kalıyor…"Haftalık ders saati konusunda biz 5.sınıflar da 2 saatlik İngilizce seçtik. Ancak 6.sınıflar ve 8.sınıflarda bir veya iki hafta okulda kalıp konu yetiştirmeye çalışıyorum…" (B4, 5)

**5. Alt Problem İlişkin Bulgular**

Tablo 6'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğretmen faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Faktörüne Dayalı Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Öğretmen Faktörü | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | n | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Eğitim Fakültesi Mezuniyeti | | √ | | | | √ | √ | √ | | √ | | 5 | 45,45 |
| 2 | Teori-Pratik Uyuşmazlığı | | | | | | √ | √ | √ | √ | | √ | 5 | 45,45 |
| 3 | Pedagojik Uzmanlık | √ | | | | | √ | | | √ | | | 3 | 27,27 |
| 4 | Vicdani Sorumluluk | √ | | | | √ | | | | | | | 2 | 18,18 |
| 5 | Tükenmişlik | | | | | | | | | | | √ | 1 | 9,09 |
| 6 | Yol Gösterilik | | | | | | | √ | | | | | 1 | 9,09 |

Tablo 6'de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde % 45,45 ile ilk iki sırada sırasıyla eğitim fakültesi mezunu olma, teori-pratik uyuşmazlığının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Eğitim Fakültesi Mezunu olmak bence gereklidir. Ya da en azından o eğitim derslerinin 4 yıl içerisine dağıtılmış olması gereklidir. Sonradan yapılan 3-4 aylık kurslar yerine okul içerisinde eğitim dersleri verilmelidir." (B5, 1).

"Onu söylemeye çalışıyorum ama tabiki eğitim fakültesi mezunu olsun en azından." (F5, 1).

"Formasyon aldım evet, açıkçası yanı çok kapsamlı bir formasyon dersi olmamıştı bizimkisi, kısa sureli olmuştu ve bu konuları birazda çok hızlı geçmiştik. Çok ayrıntılı olarak uygulama olarak işlemediğimiz için şuan o metotları maalesef çokta iyi kullandığımız söylenemez." (G5, 2).

"Lisans programlarında görmüş olduğum konuları pek fazla kullanamıyorum." (H5, 2).

"Öğrendiklerimi uygulayamamam beni üzüyor. Neden? Çünkü sınıflar kalabalık. Sınıflar daha az olsaydı bu yöntem ve teknikleri çok güzel uygulayabilirdim. Dersi kaynatmak için gelen öğrenciler var. Onlarla zor oluyor. Yine de elimden geleni yapmaya çalışıyorum." (I5, 2).

**6. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 7'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde öğrenci faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 7: Öğrenci Faktörüne Dayalı Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Öğrenci Faktörü | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeyi | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | | 9 | 81,82 |
| 2 | Ailesel ve Çevresel Faktörler | √ | | | | √ | | | √ | √ | | | 4 | 36,36 |
| 3 | Yetersiz Tekrar | √ | | | | | | | | | √ | | 2 | 18,18 |
| 4 | Bireysel Farklılıklar | | | | | | | | √ | | | | 1 | 9,09 |
| 5 | Telaffuz Problemleri | | | | √ | | | | | | | | 1 | 9,09 |
| 6 | Yetersiz Okuma | | √ | | | | | | | | | | 1 | 9,09 |
| 7 | Yetersiz Sınıf İçi İletişim | | | | | | | | √ | | | | 1 | 9,09 |

Tablo 7'de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde % 81,82 ile ilk sırada Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"En büyük sorun öğrencilerin ben İngilizceyi neden öğreniyorum sorusunun cevabını sorgulamamaları." (A6, 1)

"Bu konu da isteksiz öğrenciler olduğu için, istekli olan öğrencilerin durumlarını çok etkiliyor. Eski dönemlere ait seçmeli sistemlere dönülmesi benim açımdan daha iyi olacağını düşünüyorum. İsteyen öğrenci olsa çok daha iyi olurdu. Çünkü başarılı bir öğrenciyle başarısız bir öğrenciye siz aynı şeyleri öğretmeye çalışıyorsunuz.." (B6, 1)

İkinci sırada %36,36 ile Ailesel ve Çevresel Faktörler gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"…ve çevresel faktörler de öğrencide istenmeyen davranışlar oluşturabiliyor." (A6, 2)

"Öğrencilerin derse ilgisiz olmalarının sebebi ailede ki problemlerden kaynaklanıyor… Ayrıca TV'lerde ki dizilerde yaşanan hayali olaylarda öğrencilerin öğretmenlerine karşı oluşturdukları tavırlar." (E6, 2)

**7. Alt Problem İlişkin Bulgular**

Tablo 8'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde veli faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 8: Veli Faktörüne Dayalı Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Veli Faktörü | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | f | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Derse Olan İlgi | √ | √ | | | | √ | √ | √ | √ | √ | | 7 | 63,64 |
| 2 | Destek ve Denetim | | √ | √ | | | | | √ | | √ | √ | 5 | 45,45 |
| 3 | Ekonomik Kaygılar | √ | | | | | √ | | | | | | 2 | 18,18 |

Tablo 8'de görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin veli faktörüne dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde % 63,64 ile ilk sırada derse olan ilginin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Öğrenci velilerimiz de tıpkı öğrencilerimiz gibi "İngilizceyi neden öğreniyoruz" sorusunu cevaplayamıyorlarsa katkıdan çok sorun yaratıyorlar bu şekilde. Yaptığımız toplantılarda öğrencilerle özellikle İngilizce konusunda daha fazla ilgili olmalarını istiyoruz. Okul sadece okulda bitmesin. İşte bunları eğer dikkate alıp uyguluyorlarsa ne güzel katkıda bulunmuş oluyor." (A7, 1)

"Öğrencilerin İngilizceye olan merakları onları bu alanda başarıya götürüyor. Ayrıca Matematik ve Türkçe zekâsı yüksek olan bir öğrencinin İngilizce konuşma ve anlama seviyesi de yüksek oluyor. Bunun dışında diğer dersleri kötü olduğu halde İngilizcesi iyi olan öğrencilerde bulunuyor. Veliler bu konuda çok önemlidir. Fakat bazı veliler kendi üzerine düşen işi yapmadıkları için bu da öğrencilere yansıyor." (B7, 1)

Daha sonra %45,45 ile destek ve denetim gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Veliler de çoğunluk olarak evin beyleri çalışır ve hanımlar ev işlerine bakan ailelerdir. Anne-Baba çalışan velilerimizin sayısı çok az. Anneler genelde hep evde oluyor. Velilerimizin bu konuda ki düşünceleri 'Hocam, ben anlamıyorum. Nasıl yardımcı olayım' gibisinden sözler oluyor. Veliler çocuklarının bir şeyler öğrenmesi içinde bir çaba içerisinde değiller. Konuşmaya 'Ne yapabilirim?' ile başlıyorlar ama önerilerimize de 'Ben bilmiyorum!' diyerek son veriyorlar." (B7, 2)

"Şimdi öğrenci velilerinin yeri çok büyük benim kanımca simdi öğrenciye bir bilinç verilmesi gerekiyor öğrenciler bir koldan veliler bir koldan tabı birde öğrencinin kendi kendine bilinçlenmesi lazım ama çok küçük olduğu zaman henüz bunun farkına varamadığı için en büyük yük veliye ve öğretmene düşüyor." (C7, 2)

Son sırada %18,18 ile ekonomik kaygılar gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Aslında bu insanların düşünecek o kadar çok sıkıntısı var ki. Ben çocuğuma defter kitap alabildim mi okula gönderebildim mi ben görevlerimi tamamladım şeklinde düşünüyor velilerimiz. Ekonomik sıkıntılar çok önemli tabiî ki." (A7, 3)

**8. Alt Problem İlişkin Bulgular**

Tablo 8'de ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde teknoloji ve materyal kullanımına dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 9: Teknoloji ve Materyal Kullanımına Dayalı Yaşanılan Sorunlar

| Sıra | Teknoloji ve Materyal Kullanımı | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | n | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Ders Kitapları | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | | √ | 9 | 81,82 |
| 2 | Donanımsal Eksiklikler | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | √ | | 9 | 81,82 |
| 3 | Aile Ekonomik Durumları | √ | | | | | | | | √ | | | 2 | 18,18 |
| 4 | Geçici ve İlişkisiz Materyaller | √ | | | | | | | | | | | 1 | 9,09 |

Tablo 9'da görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji ve materyal kullanımına dayalı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini analiz ettiğimizde % 81,82 ile ilk iki sırada ders kitapları ve donanımsal eksikliklerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Ders kitaplarımız aslında tüm beceri türlerine yönelik yazılmışlar ama önceden de söylediğim gibi sınav sistemiyle uyumlu değil." (A8, 1)

"Kitapların boyutuna göre 5.sınıfların 1. ve 2. üniteleri seviyelerinin çok üstünde. Bu üniteler içerisinden bazı bölümlerin çıkartılması gerektiğini düşünüyorum. Diğer ünitelerde bir zorlanma olmuyor. Hatta çocuklar o ünitelerde çok eğleniyorlar." (B8, 1)

"İlk başta tabi birçok nokta oluyor ama özellikle kitapları söylemek istiyorum. Materyal olarak kitapları söylemek isterim… Aslında bu şekilde bizim öğrencilerimiz öğrenebilirler fakat müfredatın kullanış biçiminde sıkıntı var..."(C8, 1)

"Benim en büyük sorun olarak gördüğüm fiziksel sorunlar. İstediğimiz şekilde ve miktarda listening yapamıyoruz. Yeterli laboratuvar ortamı yok. Biz DYNED kullanıyoruz ve bunu uygulamakta zorluk yaşıyoruz. Yeterli seviyede bilgisayarımız ve dinleme için gerekli ekipmanımız yok. Artı bilgisayarlarımızda bazen internet var, bazen yok… Listening konusunda da zorluk yaşıyoruz. Kelime konusunda yine de yapabileceklerimiz çok ama dinleme konusunda fiziksel şartların eksikliği nedeniyle başarı sağlayamıyoruz..." (A8, 2)

"Sadece kitap, defter ve sözlük bizim öğrencilerimizden istediklerimiz. Laboratuvarlarımız da eksikler var. Her sınıfta bir bilgisayarımız olsaydı. Bir projeksiyon cihazımız olsaydı. Hem bizim dersi anlatmamız açısında hem de öğrencilerin anlamaları açısından daha katkılı olacağını düşünüyorum." (B8, 2)

"Bir laboratuvar kurulabilir düşüncesindeyim. İçerisinde o konulara ait resimler ve buna benzer örnekler barındıran bir laboratuvar olabilir. İçerisinde bilgisayar olan ve öğrencilerin anlamasında kolaylık sağlayacak araç ve gereçler bulunan bir sınıf..." (D8, 2)

"Sınıflarda kullanılan dil öğretiminde kullanılan kaynakların yetersiz olması. VCD ya da teyp. Bu tarz şeylerin sınıflarda olmaması. Özel bir yabancı dil sınıfının olmaması. Teknolojiyi sınıfta yeterince kullanamama. İnternet ortamından dinleme bölümleri yapabiliriz normalde. Ya da kendimiz şarkı, kasetlerden bir şey dinletebiliriz normalde… Okullarda dil sınıfı yok. Benim demek istediğim bir kulaklık demek değil. Dil sınıfı projeksiyon, hoparlör, özel afişler, eski sistem bir sınıf değil, modern bir sınıfı kastediyorum…" (J8, 2)

Daha sonra %18,18 ile aile ekonomik durumları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Çevresel faktörler de materyal eksikliğinde etkili görünüyor. Veliler de hiçbir şeyi ekstra talep edemiyoruz. Çünkü maddi sıkıntıları var. (A8, 3)

"Bunu alabilen var alamayan var ya da Internet var yararlanabilen var eğitim CD'lerİ var. Velilerimiz ya da öğrencilerimiz alamıyor ama biz yine o konuda elimizden geleni yapıyoruz çok çok değil ama oluyor." (I8, 3)

Son sırada %9,09 ile geçici ve ilişkisiz materyaller gelmektedir. Katılımcımızın bu konudaki görüşü aşağıda verilmiştir:

"Kitaplarımız ise TEOG ile alakasız kitaplar. Kitaplarımız diğer beceri türlerine, mesela yazma gibi, kompozisyon yazmalarını da istiyor, dinleme yapmalarını da istiyor. Ama gelin görün ki TEOG sınavında kompozisyon yazmaları istenmiyor… Şimdi, 4. Ve 5. Sınıflarda kullandığımız materyaller çok kalıcı olmuyor. Öğrenciler dersten sonra onları parçalamayı çok seviyorlar." (A8, 4)

**9. Alt Problem İlişkin Bulgular**

Tablo 10'da ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin beklenti ve önerilerine ait frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 10: İngilizce Öğretiminde Beklenti ve Öneriler

| Sıra | Beklenti ve Öneriler | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | n | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Arttırılmış Ders Saatleri | √ | √ | √ | √ | | | | | √ | | | 5 | 45,45 |
| 2 | Ders Kitapları | √ | √ | √ | √ | | √ | | | | | | 5 | 45,45 |
| 3 | Donanım Desteği | √ | | | | | | √ | | | √ | √ | 4 | 36,36 |
| 4 | Öğrenci Sayısının Düşürülmesi | | | | | | | √ | √ | √ | | √ | 4 | 36,36 |
| 5 | Hafif ve Esnek Müfredat | | √ | | | | | | √ | | | √ | 3 | 27,27 |
| 6 | İstekli Öğrenci Belirlenmesi | | √ | | √ | √ | | | | | | | 3 | 27,27 |
| 7 | Velilerin Bilinçlendirilmesi | | | √ | | | | √ | | | √ | | 3 | 27,27 |
| 8 | Pratiğe Dayalı Eğitim | | | | √ | | | | | √ | | | 2 | 18,18 |
| 9 | Dil Gezileri | | | | | | | | | √ | | | 1 | 9,09 |
| 10 | Öğretmenlere Seminerler | | | | | | | | | | √ | | 1 | 9,09 |
| 11 | Sınava Bağlı İlginin Azaltılması | | | | | | √ | | | | | | 1 | 9,09 |

Tablo 10'da görüldüğü gibi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin İngilizce öğretimimde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin beklenti ve önerilerini analiz ettiğimizde % 45,45 ile ilk iki sırada sırasıyla arttırılmış ders saatleri, ders kitaplarının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Ayrıca ders saatlerimiz daha fazla olsaydı, daha verimli olurduk." (A9, 1)

"Haftalık ders saatleri artırılmalı." (B9, 1)

"Birde ders saatleri daha fazlalaştırılmalı." (C9, 1)

"Kitap tercihleri de mesela komisyonlara bırakılsa. Çünkü muhitten muhite değiştiği için daha iyi olurdu." (A9, 2)
"Öğrenci ders kitaplarında daha çok test olmalıdır." (B9, 2)

"Birincisi özetle kitapları söylemek istiyorum kitaplar öğrencilerin seviyesine göre daha iyi bir şekilde düzenlenmeli ve kitaplarda kesinlikle ve kesinlikle bir sıralama olmalı her şey küçükten büyüğe doğru gitmeli ikisinin arasında daha fazla boyutta bir şey olmamalı yanı bir nizam içinde gitmeli. Çünkü öğrenci bir şeyi bilmeden diğer bir noktaya geçerse zaten bu ıs olmaz." (C9, 2)

Üçüncü ve dördüncü sırada %27,27ile donanım desteği ve öğrenci sayısının düşürülmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Yeterince kullanabileceğimiz materyallerimiz olsaydı iyi olurdu." (A9, 3)

"Onlara bunları sunabilecek imkânların olmasını istiyorum. Görsel materyalleri kullanabilecek ortamların daha fazla olmasını istiyorum." (G9, 3)

"Özellikle öğretmenlere ait bir dil-teknoloji sınıfının oluşturulması… Kaynak çeşitliliğinin artırılması yönündedir(J9, 3)

"İkinci olarak sınıftaki öğrenci sayısısın azaltılması gerekiyor." (H9, 4)

"Sınıfın kalabalık olması ders satının azlığı maalesef pratiğe gereken onamı varamıyorum. (I9, 4)

Beşinci, altıncı ve yedinci sırada %9,09 ile hafif ve esnek müfredat, istekli öğrenci belirlenmesi ve velilerin bilinçlendirilmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Müfredatın hafifletilmesi lazım. Çünkü İngilizce ders kitaplarının incelenmesi gerekiyor." (B9, 5)

"Öğretmenlerin uyması gereken bir müfredat var. Bizde bu müfredata uymak zorundayız ve müfredatın isteğe bağlı olarak esnek olduğu sisteme geçmek zorundayız." (H9, 5)

"Özet olarak derslere ilgi duyan öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak lazım. Yabancı Dil konusunda öğrencilere seçme hakkı verilmelidir." (B9, 6)

"İngilizce öğretiminin öğrencilere resmi olarak değil de isteğe bağlı olarak kendi istekliliğine bırakarak yapılmasının doğru olacağını zannediyorum." (D9, 6)

"Birde veliler daha çok bilinçlendirilmeli öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinin çok daha önemli olduğu konusunda buda öğretmen tarafından yapılmalı evet seminerler düzenlenebilir." (C9, 7)

"velilerin bilinçlendirilmesi" (J9, 7)

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu çalışmada İngilizce dersi öğretmenlerinin okullarda yaşadıkları öğretimsel sorunların belirlenmesine odaklanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formunun yönlendirmesiyle yapılan görüşmelere içerik analizi uygulandığında verilen cevapların 9 temada toplandıkları görülmüştür.

Her bir tema ayrı ayrı incelendiğinde katılımcıların İngilizce öğretimini genel olarak etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik elde edilen tema altında 5 alt temaya yer verdiklerine ve bu alt temaların da "Öğretim Sistemi", "Fiziksel Donanım, Teknoloji ve Materyal", "Öğrenci", "Öğretmen" ve "Veli" başlıkları altında toplandığına ulaşılmıştır. Katılımcılar bu alt temalardan özellikle "Öğretim Sistemi" alt temasında yoğun bir şekilde sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaların daha da detaylandırılması için yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde elde edilen alt temalar aşağıda sunulmuştur.

Bir diğer tema olan İngilizce öğretiminde en fazla sorun yaşanan kademenin belirlenmesinde katılımcıların yarısına yakın bir kısmının 8. Sınıf öğrencilerinde çok sorun yaşadıkları görülmüş, bunu sırasıyla 7., 5. ve 6. Sınıf öğrencileri takip etmiştir.

İngilizce öğretiminde dört temel beceriden hangisinde sıklıkla sorun yaşandığını ortaya koyan tema ise bizlere "konuşma" becerisinde katılımcıların en sık sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bunun yanında "dinleme" ve "okuma" becerilerinde yaşanan sorunlar da azımsanmayacak kadardır. "Konuşma" becerisinde bu denli sık sorun yaşanması aslında şaşılacak bir durum değildir. Alanyazın incelendiğinde dört temel beceri üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu çalışmalardan Selçuk (2003) tarafından yapılan çalışmada da "konuşma" becerisi kazandırılmasının diğer becerilere göre çok daha zor olduğuna dikkat çekilmiştir.

İlk temada İngilizce öğretimini genel olarak etkileyen faktörlerde sayılan ve ilk alt tema olan "öğretim sisteminde" yaşanan sorunların neler olduğunu ortaya koyan tema ile karşımıza 8 alt tema çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretim sistemi ile ilgili yaşadığı sorunların başında "kalabalık sınıflar", "sınav odaklı ders ilgisi" ve "yoğun müfredat" gelmektedir. Ayrıca ders saatlerinin yetersiz oluşu ve mevcut sistem içerisinde çok zaman alan DYNED uygulamasına yer verilmesi de öğretim sisteminin dikkat çeken diğer sıkıntılı yanlarıdır. Korkmaz (2006) tarafından yapılan ve İngilizce öğretimini zorlaştıran etmenleri konu edinen çalışmada da kalabalık sınıfların, müfredatın uygulanmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşılmış olup bu sonuç, çalışmanın bulguları ile de paralellik göstermiştir.

Öğretmen faktörüne dayanan sorunlar temasında katılımcıların verdiği cevaplar analiz edildiğinde ise 6 alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalardan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmalarının gerekliliğini ortaya koyan "eğitim fakültesi mezuniyeti" ve üniversitelerde alınan kuramsal eğitim ile günlük hayatta uygulanan eğitim arasında büyük farklılıkların olduğunu ortaya koyan "teori-pratik uyuşmazlığı" alt temaları katılımcıların en çok dikkat çektiği alt temalardır. Bu sonuç Baştürk (2015) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmış, sadece yabancı dil öğretmenleri için değil bütün eğitim

fakültesi mezunu öğretmenler için teori ve pratik arasında dengenin kurulmasının ve öğretmen yetiştirme sürecinde derslerin pratiğe dönük ele alınmasının gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Yaşanılan sıkıntıların öğrenci kanadında katılımcıların görüşleri incelendiğinde 7 alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden kaynaklı sorunların İngilizce öğretimini en çok sıkıntıya soktuğu düşüncesinde birleşmişlerdir. Bundan başka ailevi ve çevresel faktörler de ikincil düzeyde etkilidir. Özgan ve Tekin (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de hazır bulunuşluk seviyesi düşük olan öğrenciler sınıf içinde öğretmenler için sorun oluşturmaktadır.

Öğretmen ve öğrencinin yanında öğrenci velilerinin de bu sıkıntılarda payının ne olduğunu ortaya koyan temada ise 3 alt temaya ulaşılmıştır. Öğrenci velilerinin dersi çok önemsememesini ve dolayısıyla derse kayıtsız kalmalarını konu edinen "derse olan ilgi" alt teması, katılımcılarca veli boyutunda İngilizce öğretiminin en sıkıntılı tarafıdır. Bu alt temayı ise öğrencilerin yeterli desteği ve denetimi velileri tarafından görememesi takip etmektedir.

İngilizce öğretimde "Teknoloji ve materyal kullanımına dayalı yaşanılan sorunlar" temasında katılımcıların görüşleri 4 alt temada toplanmıştır. Bu alt temalardan "ders kitapları" başlıklı alt temada katılımcılar ders kitaplarının içeriğinin İngilizce öğretiminde büyük sorun oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda bir diğer büyük sorun ise "donanımsal eksikler" alt teması altında derse ait materyal, fizikî donanım ve laboratuvar gibi ders işlenişine büyük katkısı olacak faktörlerin okullarda temin edilemeyişidir. Merter, Şekerci ve Bozkurt tarafından 2014 yılında yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenler İngilizce ders kitaplarının içeriklerinin İngilizce öğretimi için bir sorun oluşturduğunu dile getirerek mevcut içeriğin çok soyut kaldığı yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Ayrıca Bağçeci (2004) tarafından yapılan çalışmada teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak yabancı dil öğretiminde teknolojik araçların kullanılmasının gerekliliği dile getirilerek okulların yabancı dil öğretimine destek olacak donanımlarla donatılmasına işaret edilmiştir.

Sayılan bütün sorunlara çözüm önerilerinin alındığı son temada ise katılımcıların görüşlerinin 11 alt temada bir araya geldiği görülmüştür. Alt temalar incelendiğinde katılımcıların özellikle ders saatlerinin arttırılmasını, ders kitaplarının revize edilmesini, derslere yeterli donanım desteğinin sağlanmasını ve sınıf mevcutlarının azaltılmasını öncelikli olarak belirttikleri söylenebilir. Bunun yanında ders müfredatında yapılacak değişikliklerle müfredatın hafifletilmesi de bir diğer gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

## ÖNERİLER

Belirtilen tüm sorunlar ve beklentiler bağlamında bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmenlerin İngilizce öğretiminde en çok sorun yaşadıkları beceri konuşma becerisidir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için eğitim içeriğinin daha fazla pratiğe yönelik, günlük hayatta sıklıkla kullanılan konuşma metinlerini içeren uygulamalarla yenilenmesi gerekmektedir.

İngilizce öğretimini güçleştiren öğretim sistemi bazlı sorunların başında kalabalık sınıflar ve yoğun müfredat gelmektedir. Bu sorun sadece İngilizce öğretimi için değil de bütün derslerin ortak problemi olduğu düşünüldüğünde Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde sınıf mevcutlarının düşürülmesine yönelik bir çalışma yerinde olacaktır. Ayrıca özellikle ortaokul seviyesinde ders müfredatının biraz daha hafifleştirilmesi de bu başlık altında getirilebilecek bir diğer öneridir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecinde öğretmenlere kuramsal bilginin yanında okullarda nelerin nasıl öğretileceğine ilişkin geniş kapsamlı ve uygulamaya yönelik eğitimin de verilmesi önem arz etmektedir.

Okul rehberlik servislerince veliler üzerinde yapılacak çalışma ile velilere yabancı dil dersinin önemi anlatılmalı, bu derse olan mevcut ilginin sınav kökenli olmaması yönünde veliler bilinçlendirilmelidir.

İngilizce ders kitaplarının içerikleri daha geniş katılımlı komisyonlarca hazırlanmalı ve bu içeriklerde öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun etkinliklere yer verilirken bu etkinliklerin ortak kültüre ait öğeler içermesi sağlanmalıdır.

İngilizce öğretiminin daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi için mümkün olan her okulda bir veya mümkün olan sayıda dil laboratuvarı bulundurulmalı böylelikle öğrencilerin görsel ve işitsel medya desteği ile öğretim çevresi zenginleştirilmelidir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Akyel, A. (2003). *Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümler ve gelişmeler:* Panel-2. İstanbul: Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu, Özel Okullar Derneği.

Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri: Disiplinlerin öğretim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında ingilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği).* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur. Malatya

Baştürk, : (2015). Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında sınıf öğretmenliği programı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 34-51*.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil ögretim yöntemleri.* İstanbul: Der Yayınları

Demirbolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri.* Seta, Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş., İstanbul.

Demirel, Ö. (1999) *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi.* İstanbul: öğretmen kitapları Dizisi, M.E.B. Basımevi.

Haznedar, B. (2003) *Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümler ve gelişmeler*: Panel-2 . İstanbul: Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu, Özel Okullar Derneği.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 419-431*.

Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Merter, F., Şekerci, H., Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5), 199-210*.

Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 421-434*.

Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Method:* (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.

Selçuk, C. (2003). *İngilizce yabancı dil sınıflarında konuşma becerileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Eğitim Derneği (TED).(1983).*Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 201-21 Haziran 1983.Şafak Matbaası:Ankara.

Yin, R. K. (2009a). *Case study research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2012) Applications of case study research(Third Ed.). London: Sage Publications Ltd.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

# YENİ MEDYA OKURYAZARLIĞI VE HABERDE DOĞRULUK ALGISI

Doç. Dr. Barış Bulunmaz
Üsküdar Üniversitesi
baris.bulunmaz@uskudar.edu.tr

**Özet**
Geleneksel medya araçlarından farklı olarak, yeni medyada içerik üretim süreci ve oluşturulan içeriğin hedef kitleyle buluşturulma aşamaları büyük değişimlere uğramıştır. İnternetin kullanım yaygınlığının artması ve bunun doğal bir sonucu olarak çok çeşitli platformlardan üretilen içeriğe ulaşma imkanını sağlayan yeni nesil medya alıcısı; aynı zamanda bilgi kirliliğine yol açan, gerçeklikten uzak, doğruluğu şüpheli, inandırıcılığı zayıf ve editöryal sürecin aşamalarından geçmeden karşısına gelen bir haber yoğunluğuna maruz kalmaya başlamıştır. Bu nedenle medya okuryazarlığının eklektik bir yansıması olarak da değerlendirilebilecek yeni medya okuryazarlığı ve eğitim konusu, günümüzde gerek medya sektörü gerekse de eğitim alanında önemli bir problem olarak gözükmektedir. Bu probleme bağlı olarak, yeni medyada üretilen haberin medya alıcısı tarafından ne şekilde değerlendirildiği ve doğruluğunun hangi kriterlere göre belirlendiği de ele alınması gereken bir konudur. Çalışmada öncelikli olarak medya okuryazarlığı ve yeni medya okuryazarlığı hakkında kavramsal bir çerçeve çizilecek, daha sonra ise yeni medya okuryazarlığında haberin algılanış biçimine yönelik yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Medya Okuryazarlığı, Yeni Medya, Eğitim, Gazetecilik, Haber.

# NEW MEDIA LITERACY AND TRUTH PERCEPTION AT NEWS

**Abstract**
Unlike traditional media tools, the process of content production in the new media and the stages of bringing the composed content to the target group have undergone major changes. Increase of internet usage and its natural consequence, the next generation media receivers that access the produced content from a wide variety of platforms; at the same time, it is beginning to be exposed to a concentration of news that leads to information pollution, away from reality, doubtful of rightness, weakly credible, and unprecedented in the editorial process. For this reason, the new media literacy and education that can be regarded as an eclectic reflection of media literacy seems to be an important problem in the media sector as well as in education today. Depending on this problem, the issue of how the news produced in the new media is evaluated by the media receiver and the criteria by which the accuracy is determined should be considered. In the study, firstly a conceptual framework will be drawn about media literacy and new media literacy, and then the results of the research conducted in the form of news perception in the new media literacy will be evaluated.

**Keywords:** Media Literacy, New Media, Education, Journalism, News.

## GİRİŞ

İletişim bilimlerinin doğuşu ya da iletişimin bilim tarihi içerisindeki yerinin sağlamlaşması bakımından yirminci yüzyılın başlarındaki ve devamındaki önemli olaylar ve gelişmeler belirgin bir biçimde öne çıkmaktadır. Birinci Dünya Savaşı'ndan İkinci Dünya Savaşı'na, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasından teknolojik gelişmelerin sosyal hayatın ekosistemi içerisinde kendine yer bulmasına kadar uzanan geniş bir yelpazede bakılabilecek bu durum, gerek kurumsal hayatın gerekse de sosyal hayatın dinamiklerini baştan aşağıya değişikliğe uğratacak birçok sonucu da beraberinde getirmiştir.

İçinde yaşadığımız yüzyıl ve bu yüzyılı çeşitli kavramlar üzerinden tanımlama gayreti ise gelinen noktayı ve değişimleri apaçık bir şekilde ortaya koymaktadır. İletişim, bilgi, teknoloji ya da internet önekini alarak kendini tanımlayan 21. yüzyıl, bir açıdan da enformasyonun çok hızlı bir şekilde üretildiği, tüketildiği ve yeniden üretim sürecine sokulduğu bir gerçekliği de göstermektedir. O halde temel tetikleyicinin ve işaret fişeğini çakan asıl gelişmenin ne olduğunu net bir şekilde belirtmek, daha sonra da bunun üzerinden bir sentez sürecini oluşturma gayretini göstermek, çok daha anlamlı ve anlaşılır olacaktır.

Son yüzyılın ya da belki de son binyılın en önemli yeniliği ve buluşu olarak atfedilen internet, sadece kendi hinterlandı içine giren bir değişimin ötesinde, domino etkisi yaratacak şekilde neredeyse hayatın birçok alanında etkinliği hissedilecek ve bu etkinliğin de entegre bir biçimde, bir ayrım yapmadan her tarafa dokunduğu bir yapıyı da ortaya çıkarmıştır. Birey üzerinden psikolojik, toplum üzerinden sosyolojik ve de değişimin temellendirilmesi açısından felsefi bir bakış açısının da zorunlu olarak ortaya konulmasını gerektiren bu yeni düzen, birçok farklı kavramın da ortaya çıkmasına ve de aynı şekilde etkinliğinin sınırsızlığına imkan vermiştir. Yeni medya ve iletişim teknolojileri üst başlığı üzerinden bir yolculuğa başlanacak olursa, bireyler arası iletişimden uluslararası iletişime kadar uzanan oldukça uzun bir serüvenin her köşe başında, farklı ve yeni bir formun oluştuğu görülür. Bireyin her türlü alışkanlığından davranış biçimlerine ya da kurumların iş görme yöntemlerinden kitlelere ulaşma şekillerine kadar bütüncül bir değişimin ve yeniliğin oluştuğu söylenebilir. Altyapısını internet ve internet teknolojileri üzerinden temellendiren yeni medya kavramı da, bu dönüşüm sürecinin en öncül faktörlerinden biri olmuştur. Gerek yeni platformlar ve mecralar üzerinden kendine bir alan yaratması, gerekse de bu alanların ürettiği içeriğin de 'kendisi' üzerinden inşa edildiği yeni medya kavramı, karmaşık ve sancılı süreçleri de beraberinde getirmiştir. Kendisinden önce pasif, statik ve reaktif bir konumda bulunan bireyi; aktif, dinamik ve proaktif bir kimliğe büründürmüştür. Bu süreç halen büyük bir hızla devam etmektedir ve geçmiş dönemlerle kıyaslandığında kendi içindeki devinim süreci de her geçen gün ivmesini yukarılara doğru tırmandırmaktadır.

Medya sektörü de bu değişim ve dönüşüm sürecinden en çok etkilenen sektörlerin başında gelmektedir. Medya içinde kendine ayrı bir mecra açan yeni medyanın varlığı bir yana, aynı zamanda diğer tüm mecraların ürettiği içeriğin de yenilenmesine, biçim değiştirmesine ve 'sorgulanmasına' neden olmuştur. Yazılı, görsel ve işitsel tüm medya organlarının özelliklerini tek bir bünye altında toplamanın getirdiği avantajlara ilaveten, zaman ve mekan kavramlarını ortadan kaldırması, ayrıca hız, güncellenebilirlik ve karşılıklı etkileşim özellikleri ile beraber rekabetçi bir üstünlüğün varlığını ortaya çıkarmıştır. Bilhassa karşılıklı etkileşim özelliğinden kaynaklanan birçok durum farklı birtakım kavramların da yeniden düzenlenmesini veyahut bu yeni düzenin gerekliliklerine bağlı olarak yeniden revize edilmesini gerekli kılmıştır. Bu kavramlarının en önemlilerinden biri de medya okuryazarlığıdır. Yeni medya ve iletişim teknolojilerinin ortaya koyduğu sistemin bir zorunluluk olarak karşımıza çıkardığı, yeni medyadan alınan içeriğin nasıl ve ne şekilde değerlendirileceği, analiz edileceği ve yorumlanacağı durumu da yeni medya okuryazarlığı kavramının açıklanmasını ve buna yönelik yapılacak çalışmaların ve uygulamaların değerliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle yeni medya okuryazarlığı ve buna yönelik yapılacak eğitim çalışmalarının gerekliliği ve belirli bir standarda uygun uygulamaların ortaya koyulması, günümüzde hem medya sektörü hem de eğitim sektörü açısından önemli bir problem olarak gözükmektedir. Bu çalışmada da, bahsedilen mevcut probleme bağlı olarak, yeni medya alanında üretilen içeriğin haberi merkeze koyarak medya alıcısı tarafından ne şekilde değerlendirildiği ve haberin doğruluk kriterlerinin nelere göre belirlendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak medya okuryazarlığı ve yeni medya okuryazarlığı hakkında çeşitli bilgiler verilerek kavramsal bir çerçeve çizilmiştir, daha sonra ise yeni medya okuryazarlığında haberin algılanış biçimine yönelik yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirilerek, yapılabilecek çalışmalar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Medya Okuryazarlığı ve Yeni Medya Okuryazarlağına Kavramsal Bakış**

Okuryazar olmak ne demektir? İnsanlık tarihi boyunca okuryazar olmak, konuşmacı ve dinleyici olarak etkili olmayı gerektirir. İnsanların belirli konuşma biçimlerinin toplumsal güce ve nüfuza ulaşmada daha etkili ve güçlü olduğunu keşfettiği retorik kavramı, 2.500 yıl önce ortaya çıktı. Gutenberg'in yaptığı

devrim basılı kitabı geniş kitlelere ulaştırdığında, tam olarak ustalığı için uzun yıllarca uygulama gerektiren okuryazarlık kavramı da, okuma ve yazma becerilerini de kapsayacak şekilde genişletildi (Hobbs ve Moore, 2013: 15). Medya okuryazarlığı, karşılaştığımız mesajların anlamını yorumlayarak kitlesel medyada kendimizi göstermek için aktif olarak kullandığımız bir dizi bakış açısıdır. Bakış açısını bilgi yapısından inşa etmekteyiz ve bilgi yapılarımızı oluşturmak için araçlara, hammaddeye ve gönüllülüğe ihtiyacımız var. Araçlar becerilerimizdir, hammadde ise medyadan gelen ve gerçek dünyadan elde edilen bilgilerdir, gönüllülüğümüz ise kişisel mevkimizden gelmektedir (Potter, 2016). Bu çerçevede, medya okuryazarlığının üç temel bileşeni kişisel mevki, bilgi yapısı ve becerilerdir. Bu üç bileşen, medyayı anlamak ve daha geniş perspektif kümesini oluşturmak için gereklidir. Kişisel mevkiniz zihinsel enerji ve yön verir. Bilgi yapısı öğrendiklerinizin organizasyonudur, becerileriniz ise araçlardır (Potter, 2014: 17). Böylelikle bulunduğumuz konum, sahip olduğumuz bilgiler ve bunları kullanma becerilerimiz sayesinde kitle iletişim araçlarından elde ettiğimiz içeriğin daha sağlıklı bir şekilde anlamlandırılmasına imkan tanımış oluruz.

Ulusal Medya Okuryazarlığı Eğitimi Birliği (NAMLE) medya okur yazarlığının, "bizi çevreleyen kompleks, sürekli değişen elektronik ortam ve iletişim bolluğuna gerekli, kaçınılmaz ve gerçekçi bir yanıt" olduğunu öne sürmektedir (NAMLE, 2014). Görsel okuryazarlığın aksine, medya okuryazarlığı medya yaratma becerileri ile daha fazla bağlantılı iken, görsel okuryazarlık çoğunlukla televizyonda veya basılı ortamda görüntüler tüketme bağlamında kullanılır (Mattock, 2015: 241). Bununla birlikte, medyaya evrensel erişim, medya okuryazarlığı ile karıştırılmamalıdır. Medya okuryazarlığı, bilgimizin çoğunun kaynağı olan kitle iletişim kanallarına uygulanan eleştirel düşünme becerisidir. Bu disiplin, kitle iletişim kanalları üzerinden iletilen bilgileri analiz etmenizi ve tartışabilmenizi sağlayan stratejiler sağlar. Medya okuryazarı olan bireyler, medya aracılığıyla aldıkları bilgilerden önemli ölçüde ilerleme kaydettiler ve böylece; ilk olarak seçtikleri programlardan hangilerini izlemeleri, okumaları ve dinlemeleri ile kitle iletişim kanalları vasıtasıyla aldıkları bilgileri nasıl yorumlayacakları konusunda bağımsız karar verecek konuma geldiler (Silverblatt ve Zlobin, 2015). Bu sayede de hem hangi içeriği seçecekleri hem de bu içerikleri nasıl analiz edecekleri konusunda bireysel tercih olanağına kavuşmuş oldular.

Medya okuryazarlığına ideolojik yaklaşım açısından bakıldığında ise, ideoloji; medya üretimi, dağıtımı, değişimi ve tüketiminin tüm yönlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. O halde ideolojik yaklaşımın birincil amacı, sunum içinde ima edilen değerleri tartışma haline getirmenin yanı sıra, bu gibi düşünceler tarafından sunulan fikirler gibi bir medya üretimi tasvirinin ötesine geçmektir. İdeolojik analizin amacı şöyledir (Silverblatt, Ferry ve Finan, 2015: 5):

- Medya metnini egemen ideolojisini tanımlamanın bir yolu olarak incelemek
- İçerik üzerinde ideolojinin etkisine karşı daha hassas olma
- Bir kültüre ait ideolojiyi şekillendiren, yansıtan ve güçlendiren bir araç olarak medya içeriğinin etkisini anlama
- Toplumun alt kültürlerinin benzersiz deneyim ve katkılarına halkın katılımını arttırmak
- Kültür içinde ideolojik kaymaların belirlenmesi
- Medyanın kültür temsillerine karşı meydan okumaya teşvik ederek ideolojik detoksifikasyon yapmak, yani medyanın sunumlarıyla aktarılan dünyanın ideolojik temelli açıklamalarına karşı sağlıklı bir şüphe uyandırmak.

Medya okuryazarlığı, değişimlerin gerçekleşmesini gözardı etmek yerine, değişen dünyamıza uyum sağlamaya odaklanır. Kendimizi daha geniş bir mesaj çeşitliliğine açmaya adapte oluruz, daha sonra da bu mesajları yeni öğeler için analiz ederiz ve bu unsurları değerlerini takdir etmek için değerlendiririz. Ayrıca, değişen dünyamızda yeni kalıpları aramaya ve inançlarımız ile bilgi yapılarımızı yeniden düzenlemeye devam etmeliyiz. Böylece, medya okuryazarlığı fikri pek çok farklı beceriyi birleştirir. Bazı medya türleri bir dizi becerinin gelişimine yardımcı olurken, diğer medya başka bir dizi becerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Daha fazla okuryazar olmanın temel noktası, bir takım becerilerin bir başkası üzerinde öneminin tartışılmasında değil, her türden mesajdan her türlü mesaja yardımcı olabilecek geniş bir beceri setinin geliştirilmesinde yatmaktadır. Beceriler zihinsel programlamamızı kontrol etmemize yardımcı olan araçlardır. Beceriler esastır, ancak daha fazlasına ihtiyacımız var (Potter, 2014: 16-17). Bu nedenle sadece beceriler üzerinden bir strateji oluşturmak ve bu şekilde

ilerlemek yerine, bu becerilerin birbirleri ile olan ilintileri üzerinden daha geniş bir bakış açısı oluşturmak çok daha faydalı sonuçları beraberinde getirecektir.

Medya okuryazarlığının eklektik bir yansıması olarak düşünebileceğimiz ve içinde yaşadığımız yüzyıldaki iletişim teknolojilerinin doğal bir sonucu olan yeni medya okuryazarlığı kavramı ise, yeni medya kullanımına ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmayı, yeni medyanın potansiyelleri ile olası tehditlerine karşı farkındalık kazanmayı, yeni medyayı etik ve hak temelli kullanmak üzere tutum ve davranış geliştirmeyi içerir. Yeni medya kullanım pratiklerinin gündelik yaşamın doğal ve rutin bir parçası haline gelmesi sonucunda, artık yeni medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, dijital okuryazarlık, çoklu okuryazarlıklar ve bunun gibi tanımlamalar hem akademik hem de gündelik konuşma ve yazma diline dahil olmuştur. Yeni medya okuryazarlığı kapsamını; web sitesi hazırlamak, bilgi araştırmak, e-posta ve sohbet hizmetlerini kullanmak, haber gruplarına üye olmak, dijital veri tabanları ile müzik ve görüntülerden faydalanmak, dijital oyun oynamak, uzaktan eğitim, blog yazmak, çevrimiçi alışveriş yapmak ve katılımcı e-vatandaş olmak oluşturmaktadır (Türk, 2016: 36). Chu, Lau, Chu, Lee ve Chan'e (2014) göre, dijital ve medya okuryazarlığının temel yetkinlikleri aşağıda belirtilmiştir (Manzoor, 2015: 250):

1. Erişim: Medya ve teknoloji araçlarını ustalıkla bulma ve kullanma, daha sonra da uygun ve alakalı bilgileri başkalarıyla paylaşma anlamına gelir.
2. Analiz etme ve değerlendirme: Bir kullanıcının mesaj kalitesini, doğruluğunu, güvenilirliğini ve bakış açısını eleştirel olarak analiz ettiği mesajları anlamanın sürecini ifade eder. Mesajların potansiyel etkilerini veya sonuçlarını göz önüne alırken yapılır.
3. Yaratıcı olma: Amaç, hedef kitle ve içerik tekniklerini göz önünde bulundurarak, kendini ifade etme konusunda yaratıcılık ve güvenle içerik oluşturma veya yaratma anlamına gelir.
4. Yansıtma: Toplumsal sorumluluk ve etik ilkelerin kişinin kendi kimliğine uygulanması ve yaşam deneyimleri, iletişimsel davranışlar ve tavırlar anlamına gelir.
5. Harekete geçme: Kişinin; bilgiyi paylaşarak, sorunları çözerek ve topluluğa katılarak bireysel ve ortak çalışması anlamına gelir. Çözülmesi gereken sorunlar ailede, işyerinde ve toplumda olabilir, bu nedenle topluluğa katılım yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleşebilir.

Bu beş bölümlü süreç, bugün nasıl öğrenip iletişim kurduğumuzun temelini oluşturmaktadır. Dijital ve medya okuryazarlığı için temel metaforlardan biri, onu evrendeki muazzam bir yıldız takımı olarak değerlendirmektir: Her yıldız farklı becerileri, zihin alışkanlıklarını ve yeterlilikleri yansıtır. Ancak bu okuryazarlık takımyıldızı o kadar muazzamdır ki, eğitimciler genellikle evrenin yalnızca bir bölümüne odaklanırlar veya bir başka deyişle, bütün gece gökyüzünün resmini üstünkörü bir şekilde yapabilirler. Dijital ve medya okuryazarlığı evreninin ise birbiriyle bağlantılı olarak birbirini saran beş farklı boyutu vardır (Hobbs, 2011: 12). Medya okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikler çerçevesinde, bir medya okuryazarı, medyayı amaçlı bir biçimde seçer, kullanır, geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmaya çalışır. Medyadaki mesajların planlı bir çalışmanın sonucunda ortaya çıktığının ve medya mesajlarının hangi araçlar kullanılarak hangi amaçlarla yapılandırıldığının farkında olan medya okuryazarı, bu yönüyle sorgulayıcı davranışlar gösterir (Kurt ve Kürüm, 2010: 23). Yeni medya okuryazarı olan birey ise kamusal, sivil ve siyasal alanlarda bireysel ve kolektif olarak fikirlerini daha iyi bir şekilde açıklayabilir, pazar yönelimli ekonomide kendinin salt tüketici olarak konumlandırılmasını önleyecek şekilde enformasyonu kullanılabilir ve nitelikli enformasyon kaynaklarına ulaşabilir, yeni medya ortamlarında etik ihlallerde bulunmaz ve etik ilkelere uygun davranabilir. Bir başka deyişle, yeni medya okuryazarı olan bireyin internette risk yaratabilecek içeriklere erişim konusunda bir çeşit farkındalıkla donanmış olması ve bu içerikleri kullanmaması gerekliliğini bilmesi, farkında olması beklenebilir (Türk, 2016: 37). Bu sayede yeni medya kullanıcısı, yoğun bir şekilde karşısına çıkan bilgi sağanağına karşı daha korununaklı bir konuma gelerek, hangi içeriğin kendisine uygun olacağı konusundaki karar mekanizmasını daha sağlıklı bir şekilde yönetebilir.

Medya okuryazarlığı ve yeni medya okuryazarlığı konusunda nasıl bir eğitim stratejisinin oluşturulması gerektiği, bunun hangi içerikle sunulmasının daha faydalı olacağı ve nasıl bir uygulama biçiminin oluşturulacağı da son derece önemli bir konudur. Medya okuryazarlığında ve bu doğrultudaki bir eğitim programında şunlar amaçlanmalıdır (Türk, 2016: 37):

- ✓ Medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurulduğunu anlamak
- ✓ Duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını anlamak
- ✓ Bu tekniklerin, amaçladıkları ve doğurdukları etkilerin farkına varmak
- ✓ Medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını, bazılarını ise dışladığını anlamak
- ✓ Medyadan kimin yararlandığı, kimin, neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak
- ✓ Alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak
- ✓ Medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak
- ✓ Edilgen olmak yerine aktif olmak
- ✓ Yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak

Toplumsal ve siyasal açıdan bu ve diğer kararlı ve kritik eğitsel hareketler, yeni medya okuryazarlığının, eğitimin temel bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte, tüm öğrencileri güçlendirmeyi ve kapsayıcı bir topluma ulaşmayı hedefleyen tutarlı bir eğitim sistemi, elektronik ders paketleriyle sarmalanmış geleneksel eğitim yerine, eğitim fırsatından yoksun öğrencileri de sistematik olarak sürece dahil eden bir amaç edinmelidir. Güvenilir ve aktif öğrenme toplulukları bağlamında kullanılan sayısal teknolojiler, öğrencilerin mevcut bilgilerinin ötesindeki sınırları aşmakta ve çok yönlü araştırma yolları sağlayabilmektedir (Müller, Sancho ve Hernandez, 2009: 82). Eğitimciler, yeni medyaları sınıflarına dahil etmeli ve kullanımını teşvik etmeliler, daha sonra da öğrenciler bu araçları ve diğerlerini kendi kariyerlerinde ve kişisel hayatlarında kullanmalıdırlar. Aslında çoğu öğrenci yeni medyayı zaten benimsemiş vaziyettedir ve günlük yaşamlarında kullanmaktadır, dolayısıyla da eğitim deneyimlerinde de kullanmayı ummaktadırlar (McHaney, 2011: 201). Diğer taraftan nitelikli içerik üretimi açısından baktığımızda ise, önemli bir sorun da yeni medyada tek boyutlu bir beslenme alışkanlığına sahip olma durumudur. Yeni medya denince çocukların, gençlerin aklına hemen Google, Facebook, YouTube, Twitter ve WhatsApp gelmektedir. Kullanılan ortamların tek tip bir beslenme alışkanlığa dönüşmesi, aslında yeni medya okuryazarlığı konusunda bir yoksunluğa işaret etmektedir. Dolayısıyla yeni medya araçlarına erişmek ve sahip olmak dijital uçurumun ortadan kalkması için yeterli değildir. O halde, ülkemizde Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmesi çerçevesinde Türkiye'de çocuk, genç ve yetişkin yurttaşları hedefleyen yaş, toplumsal statü ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanan bağlamları da içerecek yeni medya okuryazarlığı tekno-toplumsal politikası biran önce geliştirilmeli ve akademiden kamu kurumlarına ve sivil toplum kuruluşlarına değin çok paydaşlı bir yaklaşımla bu politika uygulamaya geçirilmelidir (Binark, 2014). Özellikle günümüzün yeni medya ve iletişim teknolojileriyle sarmalanmış çalışma hayatı ve sosyal hayatı göz önüne alındığında, oldukça elzem hale gelen bu konunun hiç vakit kaybetmeden ve topyekün bir şekilde, toplumun tüm paydaşları tarafından ele alınması ve uygulanabilir stratejilerin oluşturulması gerekmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Türü

Bu araştırmada var olan bir durumun değerlendirilmesi amaçlandığından, niceliksel araştırma modellerinden betimsel yöntem ve de betimsel yöntemlerden de tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya mevcut anda var olan bir durumu, aynı şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve araştırmaya konu olan bireyi veya nesneyi, değiştirme ya da etkileme çabası içine girmeden kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Bilinmek istenen şey net bir şekilde ortadadır ve amaç onu uygun bir şekilde gözlemleyip, belirleyebilmektir (Karasar, 2008: 77). Bu araştırmada da mevcut bir durumun değerlendirilmesi ve analiz edilmesi hedeflendiğinden, tarama modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin farklı lisans bölümlerinde ve sınıflarında okuyan, tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 100 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İstanbul'un merkez bölgelerinden birinde yer alan bir üniversitede bulunmaları ve Türkiye'nin çeşitli şehirlerinden eğitim-öğretim amacıyla İstanbul'a gelmiş olmaları göz önüne alındığında, ayrıca İletişim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okumaları ve demografik açıdan farklı özelliklere sahip olmaları

nedeniyle, seçilen örneklemin değerlendirme yapma açısından uygun olacağı düşünülmüştür. Anket çalışması öncesinde katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş, Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi'nin farklı lisans bölümlerinde ve sınıflarında okuyan 100 öğrenciye, "Yeni Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma" başlıklı anket çalışması, yüzyüze anket yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Ankette ilk olarak demografik özelliklerin tespiti amacıyla; katılımcılara yaş, cinsiyet ve çalışma durumları sorulmuştur. Çalışmanın ana gövdesinde yer alan soruların ilk 12 tanesinde -3 tanesinde diğer seçeneği de dahil olmak üzere- seçenekler bulunmaktadır, son soru olan 13. soru ise 23 alt sorudan oluşmaktadır ve 5'li Likert Ölçeği'ne göre (Tamamen Katılıyorum/Katılıyorum/Kararsızım/Katılmıyorum/ Tamamen Katılmıyorum) düzenlenmiştir. Burada, katılımcıların verilen ifadelere katılma dereceleri konusunda cevap vermeleri istenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Anket çalışmasında, yeni medyada üretilen içeriğin haber merkezli nasıl algılandığını saptamak ve sorunun boyutlarını ortaya çıkarmak amacıyla; yeni medyada üretilen haberin medya alıcısı tarafından ne şekilde değerlendirildiği ve doğruluğunun hangi kriterlere göre belirlendiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın anket kısmı uygulandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgular değerlendirme sürecinden geçirildikten sonra tablolaştırılmıştır ve her biri tablo ayrı bir şekilde yorumlanmıştır. Değerlendirme yapılırken verilerin yüzdelik dilimleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

| Demografik Özellikler | | % |
|---|---|---|
| Yaş | 18-22 | 80 |
| | 23-26 | 19 |
| | 27+ | 1 |
| Cinsiyet | Erkek | 48 |
| | Kadın | 52 |
| Çalışma Durumu | Çalışıyor | 26 |
| | Çalışmıyor | 74 |

Örneklem grubunun demografik özelliklerini incelediğimizde; yaş olarak en yoğun grubun %80 ile 18-22 yaş aralığı olduğunu görmekteyiz. Daha sonra ise %19 ile 23-26 yaş aralığı gelmektedir, son olarak ise yalnızca %1'i 27 yaş ve üzerindedir. Bu öğrencilerin %48'i erkek, %52'si ise kadın olarak bölünmüştür. Öğrencilerin %26'sı çalışmakta, geriye kalan %74'ü ise çalışmamaktadır.

### Örneklem Grubunun Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2: Kitle İletişim Aracı Kullanımı

| | % |
|---|---|
| Gazete | 4 |
| Dergi | 1 |
| Televizyon | 4 |
| Radyo | 3 |
| Yeni Medya (Sosyal Medya, Sosyal Paylaşım Siteleri vs.) | 88 |

Araştırma sorularını incelediğimizde, tek seçeneğin işaretlenmesinin istendiği "Hangi kitle iletişim aracını daha sıklıkla kullanmaktasınız?" sorusuna, öğrencilerin %88'i yeni medya, %4'ü televizyon, %4'ü gazete, %3'ü radyo, %1'i ise dergi cevabını vermiştir.

Tablo 3: Gündemi/Haberleri Takip Ederken Kullanılan Kitle İletişim Aracı

| | % |
|---|---|
| Gazete | 9 |
| Dergi | - |
| Televizyon | 15 |
| Radyo | 1 |
| Yeni Medya (Sosyal Medya, Sosyal Paylaşım Siteleri vs.) | 75 |

Yine tek seçeneğin işaretlenmesinin istendiği "Gündemi/haberleri takip ederken daha çok hangi kitle iletişim aracını tercih ediyorsunuz?" sorusuna, öğrencilerin %75'i yeni medya, %15'i televizyon, %9'u gazete, %1'i ise radyo cevabını vermiştir, ancak dergi seçeneğini kimse işaretlememiştir.

Tablo 4: Bir Günde Yeni Medyaya/İnternete Ayrılan Saat

| | % |
|---|---|
| 1-3 | 44 |
| 4-6 | 41 |
| 6+ | 15 |

"Bir günde kaç saatinizi yeni medyaya/internete ayırıyorsunuz?" sorusuna, öğrencilerin %44'ü bir günde 1-3 saatlerini, %41'i 4-6 saatlerini, geriye kalan %15'i ise altı saatten fazla bir süreyi yeni medyaya/internete ayırdıkları cevabını vermişlerdir.

Tablo 5: Yeni Medyaya/İnternete Bağlanma Platformu

| | % |
|---|---|
| Bilgisayar | 7 |
| Tablet | 1 |
| Akıllı Telefon | 92 |

"Hangisinden en fazla yeni medyaya/internete bağlanmaktasınız?" sorusuna, öğrencilerin %92'si akıllı telefon, %7'si bilgisayar, %1'i ise tablet cevabını vermiştir.

Tablo 6: Yeni Medyayı/İnterneti Kullanım Amacı

| | % |
|---|---|
| Araştırma-Eğitim | 18 |
| E-mail | 2 |
| Haber Alma | 14 |
| Sosyal Medya | 61 |
| Kamu Hizmetleri | - |
| Alışveriş | - |
| Eğlence-Oyun | 3 |
| Diğer | 2 |

"Yeni medyayı/interneti en çok hangi amaçla kullanmaktasınız?" sorusuna, öğrencilerin %18'i araştırma-eğitim, %2'si e-mail, %14'ü haber alma, %61'i sosyal medya, %3'ü eğlence-oyun, %2'si ise diğer cevabını vermiştir, ancak kamu hizmetleri ve alışveriş seçeneğini kimse işaretlememiştir. Diğer cevabını verenlerden %1'i dizi ve müzik, diğer %1'i ise sadece müzik amacıyla en çok yeni medyayı/interneti kullandığını belirtmiştir.

Tablo 7: Bir Günde Yeni Medyadan/İnternetten Gündemi/Haberleri Takip Etmeye Ayrılan Saat

| | % |
|---|---|
| 1-3 | 80 |
| 4-6 | 17 |
| 6+ | 3 |

"Bir günde kaç saatinizi yeni medyadan/internetten gündemi/haberleri takip etmeye ayırıyorsunuz?" sorusuna, öğrencilerin %80'i bir günde 1-3 saatlerini, %17'si 4-6 saatlerini, geriye kalan %3'ü ise altı saatten fazla bir süreyi yeni medyaya/internete ayırdıkları cevabını vermişlerdir.

Tablo 8: Yeni Medyadan/İnternetten Gündemi/Haberleri Takip Ederken Tercih Edilen Birincil Kaynak

| | % |
|---|---|
| Sosyal Medya | 28 |
| Medya Kuruluşlarının Web Siteleri | 21 |
| Kişisel Web Sayfaları ve Bloglar | 5 |
| Haber Siteleri | 45 |
| Diğer | 1 |

"Yeni medyadan/internetten gündemi/haberleri takip ederken birincil kaynağınız hangisidir?" sorusuna, öğrencilerin %28'i sosyal medya, %21'i medya kuruluşlarının web siteleri, %5'i kişisel web sayfaları ve bloglar, %45'i haber siteleri, %1'i ise diğer cevabını vermiştir. Diğer cevabını veren öğrenci, yeni medyadan/internetten gündemi/haberleri takip ederken birincil kaynağının alternatif medya kanalları olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 9: Sosyal Medya Kullanımı

| | % |
|---|---|
| Evet | 97 |
| Hayır | 3 |

"Sosyal medyayı kullanıyor musunuz?" sorusuna, öğrencilerin %97'si evet, %3'ü ise hayır cevabını vermiştir. "Hayır" cevabını verenler bir sosyal medya hesapları olmadığını, ancak sosyal medya ağlarında zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 10: En Çok Kullanılan Sosyal Medya Ağı

| | % |
|---|---|
| Facebook | 11 |
| Twitter | 23 |
| Instagram | 44 |
| YouTube | 20 |
| Sözlükler | - |
| Diğer | 2 |

"Hangi sosyal medya ağını en çok kullanıyorsunuz?" sorusuna, öğrencilerin %11'i Facebook, %23'ü Twitter, %44'ü Instagram, %20'si Youtube cevabını vermiştir, ancak sözlükler seçeneğini kimse işaretlememiştir. Diğer cevabını verenlerin tamamı, en çok kullandığı sosyal medya ağının WhatsApp olduğunu belirtmiştir.

Tablo 11: Bir Günde Sosyal Medyaya Ayrılan Saat

| | % |
|---|---|
| 1-3 | 64 |
| 4-6 | 29 |
| 6+ | 7 |

"Bir günde kaç saatinizi bu sosyal medya ağlarında geçiriyorsunuz?" sorusuna, öğrencilerin %64'ü bir günde 1-3 saatlerini, %29'u 4-6 saatlerini, geriye kalan %7'si ise altı saatten fazla bir süreyi sosyal medya ağlarına ayırdıkları cevabını vermişlerdir.

Tablo 12: Sosyal Medyada Okunanlara Yorum Yazma

| | % |
|---|---|
| Evet | 30 |
| Hayır | 70 |

"Sosyal medyada okuduklarınıza yorum yazar mısınız?" sorusuna, öğrencilerin %30'u evet, %70'i ise hayır cevabını vermiştir.

Tablo 13: Sosyal Medyadan Gündemi/Haberleri Takip Etme

| | % |
|---|---|
| Evet | 86 |
| Hayır | 14 |

"Sosyal medyadan gündemi/haberleri takip eder misiniz?" sorusuna, öğrencilerin %86'sı evet, %14'ü ise hayır cevabını vermiştir.

**Örneklem Grubunun Yeni Medyada Üretilen Haberi Ne Şekilde Değerlendirdiğine ve Doğruluğunu Hangi Kriterlere Göre Belirlediğine İlişkin Bulgular**

Tablo 14: Çalışma Grubunun İfadelere Verdikleri Cevaplar

| İfadeler | Tamamen Katılıyorum (%) | Katılıyorum (%) | Kararsızım (%) | Katılmıyorum (%) | Tamamen Katılmıyorum (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 54 | 38 | 2 | 6 | - |
| 2 | 15 | 45 | 21 | 11 | 8 |
| 3 | 2 | 30 | 31 | 30 | 7 |
| 4 | 16 | 49 | 21 | 7 | 7 |
| 5 | 16 | 38 | 30 | 11 | 5 |
| 6 | 22 | 55 | 10 | 10 | 3 |
| 7 | 32 | 34 | 10 | 15 | 9 |
| 8 | 28 | 50 | 13 | 6 | 3 |
| 9 | 26 | 45 | 17 | 8 | 4 |
| 10 | 31 | 57 | 4 | 6 | 2 |
| 11 | 37 | 31 | 17 | 12 | 3 |
| 12 | 29 | 38 | 15 | 12 | 6 |
| 13 | 31 | 52 | 9 | 6 | 2 |
| 14 | 36 | 43 | 13 | 4 | 4 |
| 15 | 22 | 47 | 20 | 8 | 3 |
| 16 | 27 | 54 | 12 | 6 | 1 |
| 17 | 34 | 49 | 13 | 2 | 2 |
| 18 | 27 | 53 | 12 | 8 | - |
| 19 | 19 | 49 | 16 | 15 | 1 |
| 20 | 4 | 17 | 23 | 41 | 15 |
| 21 | 6 | 12 | 24 | 40 | 18 |
| 22 | 19 | 59 | 14 | 7 | 1 |
| 23 | 14 | 53 | 19 | 8 | 6 |

Onüçüncü ve son soruda ise öğrencilere 23 tane ifade verilmiştir ve bu ifadelere katılma dereceleri, 5'li Likert Ölçeği'ne göre (Tamamen Katılıyorum/Katılıyorum/Kararsızım/Katılmıyorum/Tamamen Katılmıyorum) sorulmuştur. Bu çerçevede, araştırmaya katılan 100 öğrencinin; "Yeni medyanın etkili bir güç olduğuna inanıyorum." ifadesine %54'ü tamamen katılmakta, %38'i katılmakta, %2'si kararsız kalmakta, %6'sı ise katılmamaktadır. 'Tamamen katılmıyorum' seçeneği ise kimse tarafından işaretlenmemiştir. "Öncelikli haber kaynağı olarak yeni medyayı görüyorum" ifadesine %15'i tamamen katılmakta, %45'i katılmakta, %21'i kararsız kalmakta, %11'i katılmamakta ve %8'si ise tamamen katılmamaktadır. "En son haberleri almak için yeni medyanın güvenilir olduğunu düşünüyorum" ifadesine %2'si tamamen katılmakta, %30'u katılmakta, %31'i kararsız kalmakta, %30'u katılmamakta ve %7'si ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyada yer alan haberlerin bilgi kirliliğine yol açtığını düşünüyorum" ifadesine %16'sı tamamen katılmakta, %49'u katılmakta, %21'i kararsız kalmakta, %7'si katılmamakta ve %7'si ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyada yer alan haberlerin editöryal süreçten geçmediği kanaatindeyim" ifadesine %16'sı tamamen katılmakta, %38'i katılmakta, %30'u kararsız kalmakta, %11'i katılmamakta ve %5'i ise tamamen katılmamaktadır.

"Birçok farklı haberi ilk olarak yeni medyadan öğrendim" ifadesine %22'si tamamen katılmakta, %55'i katılmakta, %10'u kararsız kalmakta, %10'u katılmamakta ve %3'ü ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyada haber sunumunda ve içeriğin oluşturulmasında etik anlayışın önemli olduğuna inanıyorum" ifadesine %32'si tamamen katılmakta, %34'ü katılmakta, %10'u kararsız kalmakta, %15'i katılmamakta ve %9'u ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haber içeriğinde inandırıcılık unsurunun önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesine %28'i tamamen katılmakta, %50'si katılmakta, %13'ü kararsız kalmakta, %6'sı katılmamakta ve %3'ü ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri inandırıcılık açısından geleneksel medyadan teyit ediyorum" ifadesine %26'sı tamamen katılmakta, %45'i katılmakta, %17'si kararsız kalmakta, %8'i katılmamakta ve %4'ü ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri inandırıcılık açısından farklı internet sitelerinden teyit ediyorum" ifadesine %31'i tamamen katılmakta, %57'si katılmakta, %4'ü kararsız kalmakta, %6'sı katılmamakta ve %2'si ise tamamen katılmamaktadır.

"Yeni medyadaki haber içeriğinde doğruluk ve dürüstlük unsurunun önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesine %37'si tamamen katılmakta, %31'i katılmakta, %17'si kararsız kalmakta, %12'si katılmamakta ve %3'ü ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri doğruluk ve dürüstlük açısından geleneksel medyadan teyit ediyorum" ifadesine %29'u tamamen katılmakta, %38'i katılmakta, %15'i kararsız kalmakta, %12'si katılmamakta ve %6'sı ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri doğruluk ve dürüstlük açısından farklı internet sitelerinden teyit ediyorum" ifadesine %31'i tamamen katılmakta, %52'si katılmakta, %9'u kararsız kalmakta, %6'sı katılmamakta ve %2'si ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haber içeriğinde güven unsurunun önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesine %36'sı tamamen katılmakta, %43'ü katılmakta, %13'ü kararsız kalmakta, %4'ü katılmamakta ve %4'si ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri güven açısından geleneksel medyadan teyit ediyorum" ifadesine %22'si tamamen katılmakta, %47'si katılmakta, %20'si kararsız kalmakta, %8'i katılmamakta ve %3'ü ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadan aldığım haberleri güven açısından farklı internet sitelerinden teyit ediyorum" ifadesine %27'si tamamen katılmakta, %54'ü katılmakta, %12'si kararsız kalmakta, %6'sı katılmamakta ve %1'i ise tamamen katılmamaktadır.

"Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin haberin kaynağı/nereden alındığı olduğu kanaatindeyim" ifadesine %34'ü tamamen katılmakta, %49'u katılmakta, %13'ü kararsız kalmakta, %2'si katılmamakta ve %2'si ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin kullanılan görseller/videolar olduğu kanaatindeyim" ifadesine %27'si tamamen katılmakta, %53'ü katılmakta, %12'si kararsız kalmakta, %8'i ise katılmamaktadır. 'Tamamen katılmıyorum' seçeneği ise kimse tarafından işaretlenmemiştir. "Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin haberin içeriğinin uzman görüşleriyle desteklenmesi olduğu kanaatindeyim" ifadesine %19'u tamamen katılmakta, %49'u katılmakta, %16'sı kararsız kalmakta, %15'i katılmamakta ve %1'i ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin haberin sosyal ağlardaki paylaşım

sayısı olduğu kanaatindeyim" ifadesine %4'ü tamamen katılmakta, %17'si katılmakta, %23'ü kararsız kalmakta, %41'i katılmamakta ve %15'i ise tamamen katılmamaktadır.

"Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin habere yapılan yorumların içeriği olduğu kanaatindeyim" ifadesine %6'sı tamamen katılmakta, %12'si katılmakta, %24'ü kararsız kalmakta, %40'ı katılmamakta ve %18'i ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan birinin haberin içeriğindeki tutarlılık olduğu kanaatindeyim" ifadesine %19'u tamamen katılmakta, %59'u katılmakta, %14'ü kararsız kalmakta, %7'si katılmamakta ve %1'i ise tamamen katılmamaktadır. "Yeni medyadaki haberin doğruluğu için en önemli unsurlardan haberin içeriğindeki kesinlik olduğu kanaatindeyim" ifadesine %14'ü tamamen katılmakta, %53'ü katılmakta, %19'u kararsız kalmakta, %8'i katılmamakta ve %6'sı ise tamamen katılmamaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yeni medya ve iletişim teknolojilerinin medya sektörünün içine çok hızlı bir şekilde nüfuz etmesinin doğal bir sonucu olarak, medya sektöründeki kuruluşların ürettiği içeriğin biçimlendirilmesinden, ortaya çıkan medya ürünün hedef kitleye ulaştırılmasına kadar uzanan birçok aşama büyük değişimlere uğramıştır. Aynı değişim medya alıcısı için de geçerlidir. Önceleri pasif bir konumda bulunan ve medyadan kendisine aktarılan içeriğe yönelik bir katma değer sağlama konusunda "çaresiz" olan medya alıcısı, yeni medya ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklara bağlı olarak, içeriğe müdahale edebilen ve hatta içeriğin biçimlendirilmesine yönelik eylemde bulunabilme kabiliyetine erişebilen bir pozisyona gelmiştir.

Medya alıcısının bu denli bir değişim geçirmesi ve karşılıklı etkileşimin tüm imkanlarından sınırsızca yararlanması, bir taraftan da yeni medyadan aldığı içeriği nasıl değerlendirmesi gerektiği konusunu da beraberinde getirmiştir. Medya kuruluşlarından aldığı içeriğin "haber" özelinde doğruluğunun hangi kriterlere göre belirlendiği ve gerçeklikten uzak, editöryal sürecin aşamalarından geçmeyen, yanıltıcı ve yanlış bilgilerle dolu bilgi karmaşasının içinden, haberi ne şekilde kritik ettiği problemi ortaya çıkmıştır. Yeni medya okuryazarlığı dediğimiz bu sürecin nasıl bir eğitim sistemine tabi tutulması gerekliliği ise hala tam olarak bir netliğe kavuşturulmamış olsa da, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yeni medyadan aldıkları haberi "doğruluk" üst başlığı üzerinden neye göre değerlendirdikleri ve kriterlerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle öğrencilerin kitle iletişim aracı olarak birincil tercihlerinin yeni medya olduğu ve haberleri takip ederken de yine yeni medyaya öncelik verdikleri net bir şekilde söylenebilir. Neredeyse tamamına yakınının yeni medya ile olan etkileşimlerini akıllı cep telefonları ile gerçekleştirdiği, en çok sosyal medya ile vakit geçirdikleri ve sosyal ağlardan da en çok Instagram'ı kullandıkları görülmüştür. Habere ulaşma konusunda yarısına yakını haber sitelerini tercih etmekte, tamamına yakını da sosyal medya üzerinden haberleri takip etmektedir.

Öğrenciler yeni medyanın etkili bir güç olduğu konusunda hemfikirdirler ve %60'lık bir bölüm öncelikli haber kaynağı olarak yeni medyayı görmektedir. En son haberleri almak için yeni medyanın güvenilirliği konusunda ise, katılanlar ile katılmayanların yanında kararsızlar da aynı orandadır. Ağırlıklı olarak yeni medyada yer alan haberlerin bilgi kirliliğine yol açtığı düşünülmekte ve yarıdan fazla bir bölüm de yeni medyada yer alan haberlerin editöryal süreçten geçmediği kanaatindedir. Büyük bir çoğunluk birçok farklı haberi ilk olarak yeni medyadan öğrendiğini söylemiştir ve yeni medyadaki haber sunumu ile içeriğin oluşturulmasında etik anlayışın önemli olduğuna inanmaktadır. Yeni medyadaki haber içeriğinde inandırıcılık, güven, doğruluk ve dürüstlük unsurlarının her birinin önemli olduğu düşünülmekte ve buna ilaveten de yeni medyadan alınan haberler geleneksel medya ile farklı internet sitelerinden teyit edilmektedir.

Yeni medyada yer alan haberlerin doğruluğu için en önemli unsurların; haberin kaynağı/nereden alındığı, kullanılan görseller/videolar, haberin içeriğinin uzman görüşleriyle desteklenmesi, haberin içeriğindeki tutarlılık ve kesinlik olduğu konusunda %70-80'lik bir bölüm görüş birliğine varmıştır.

Haberin sosyal ağlardaki paylaşım sayısı ve habere yapılan yorumların içeriği konularında ise sadece %20'lik bir oranda destekleyici görüş belirtilmiştir. Sonuç olarak, iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte ayrı bir mecra olarak hayatımıza giren yeni medya, zaman ve uzam gibi kavramların ortadan kalkmasına, sınırsız bir bilgi deneyiminin sağlanmasına, hız ve güncellenebilirlik bakımından üstün rekabetçi şartların oluşmasına ve de karşılıklı etkileşim özelliğinin bir sonucu olarak düşünebileceğimiz medya alıcısının içeriğin üreticisi konumunda bulunanlara yönelik etki mekanizmasını yoğun bir şekilde kullanmasına imkan tanımıştır. Ancak medya alıcısı açısından pozitif yöndeki tüm bu tespitlere rağmen, yeni medya aracılığıyla haber gereksinimi sağlanırken, sadece yeni medya ile sınırlı kalınmadığı ve haberin doğruluğu yönündeki algının pekiştirilmesi ve netleştirilmesi adına, mutlaka farklı mecralardan teyit edilmesi gerektiği görülmüştür. Geleneksel medyadan aldığı haber ile kıyaslandığında, haberin doğruluğunun tespiti açısından benzer kriterlerin geçerli olduğu, haberin oluşturulma ve okuyucuya/kullanıcıya sunulma sürecindeki aşamalarda inandırıcılık, güven ve dürüstlük kriterlerinin vazgeçilmez şekilde öne çıktığı söylenebilir. Bu nedenle medya alıcısına ulaştırılan içeriğin biçimsel özellikleri ve sunulma yöntemleri değişse de, özünün değişmediği ve öncelikli olanın "haber" olduğu, okuyucu/kullanıcı nezdindeki doğruluk algısının aynı değerlendirmeler çerçevesinde bir karar süzgecinden geçirildiği görülmüştür.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Binark, M. (2014, 28 Kasım). Türkiye'de neden yeni medya okuryazarlığı politikası gerekli? *Milliyet*.

Chu, S. K.W., Lau, W. W. F., Chu, D. S. C., Lee, C. W. Y., & Chan, L. L. H. (2014). Media awareness among Hong Kong primary students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(1), 90-104.

Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy-Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy-Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.

Manzoor, A. (2015). Media literacy in the digital age: Literacy projects and organizations. Bulunduğu eser: Yildiz, M.N., & Keengwe, J. (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age* (ss. 249-274). Hershey, PA: IGI Global.

Mattock, L. K. (2015). Teaching visual and media literacy skills through media production technology. Bulunduğu eser: Baylen, D. M., & D'Alba, A. (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing learning* (ss. 237-250). New York, NY: Springer.

McHaney, R. (2011). *The new digital shoreline: How web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Müller, J., Sancho, J. M., & Hernandez, F. (2009). New media literacy and the digital divide. Bulunduğu eser: Hin, L. T. W., & Subramaniam, R. (Eds.), *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges, Volumes 1-2* (ss. 72-88). Hershey, PA: IGI Global.

Potter, W. J. (2014). *Media literacy* (7. Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Potter, W. J. (2016). *Introduction to media literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Silverblatt, A., Ferry, J., & Finan, B. (2015). *Approaches to media literacy-A handbook* (Second Edition). New York, NY: Routledge.

Silverblatt, A., & Zlobin, N. (2015). *International communications: A media literacy approach*. New York, NY: Routledge.

Türk, M. S. (2016). Yeni medyayı bilinçli kullanmak: Yeni medya okuryazarlığı. *ICTMedia/Bilgi, İletişim Teknolojileri ve Enerji Dergisi*, 30, 36-37.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

# MEDYA OKURYAZARLIĞI VE GELENEKSEL MEDYADA GERÇEKLİK ALGISI

Yrd. Doç. Dr. Birsen Çetin
Üsküdar Üniversitesi
birsen.cetin@uskudar.edu.tr

**Özet**
Günümüzde haberin üretimi, yayılması ve el değiştirmesi sınır tanımaz bir hızla gerçekleşmektedir. Özellikle gündemin büyük hızla değiştiği ülkelerde, okur ve izleyici, gerek geleneksel gerekse yeni medya yoluyla aralıksız bir haber akışına maruz kalmaktadır. Bu durum okurun gerçeklik algısı üzerinde büyük etki sahibidir. Öyle ki birey haberin gerçekliğini yeterince sorgulayamamaktadır. İddia niteliğindeki bilgilerin gerçekmiş gibi algılayabilmekte ve bu algı zihninde kalıcı nitelik kazanabilmekte, okur da haber yoluyla manipülasyona maruz kalabilmektedir. Okurun gerçeklik algısını koruması ise kaliteli bir medya okuryazarlığı eğitimine bağlıdır. Bu çalışma okurun geleneksel medyada yer alan ve iddia niteliği taşıyan haberler üzerindeki algısı araştırmayı, yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan verilere bağlı olarak medya okuryazarlığı eğimi için öneriler sunmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** geleneksel medya, haber, haberde tarafsızlık, manipülasyon.

# MEDIA LITERACY AND PERCEPTION OF REALITY IN TRADITIONAL MEDIA

**Abstract**
At present time, making, circulating news as well as news changing hands is occuring immensely rapidly. Especially in the countries where agendas change fast; readers and watchers are exposed to intense flow of news through mainstream and new media channels. People view the news without questioning the reality of news. This case effects the reader's perception of reality. Such that people cannot question the reality of the news and conceive the alleged information as reality and this perception could be permanent in their minds. Readers could be easily manipulated. Displaying the perception of reality depends on literacy education of quality media. This study aims to analyze the reader's perception of the conceived alleged news on mainstream media and offers suggestions for media literacy education depending upon the result of the research.

**Keywords:** traditional media, news, objectivity in the news, manipulation.

## GİRİŞ

Geleneksel medya kapsamında yer alan gazeteler ve özellikle de ana akım olanlar ülke gündemini belirleme konusunda büyük güce sahiptir. Bunu medya sahipliği, medya-siyaset ve iş dünyası arasındaki ilişkiler bağlamında açıklamak mümkündür. Söz konusu ilişkiler haberin üretim aşamasından başlayarak yapısına kadar pek çok alanda etkili olmaktadır. Bu etki, haberin okura ulaşmasında ve okurun algısı üzerinde kendisini göstermektedir. Okur, çeşitli durumlarda haberi, olduğu gibi kabul ederek gerçekliğine inanmakta, bazı durumlarda ise henüz başlığına bakar bakmaz gerçekliğini reddedebilmektedir. Gazetenin yayın politikasından, kullanılan görsel ögelere kadar pek çok unsur, okur ve haber arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Bu durum okur tarafından haberin gerçekliğinin sorgulanmasını arka plana atabilmekte ve böylece okurun gerçeklik algısını da sorgulanır kılmaktadır. Gazetecinin görevi toplumları yakından ilgilendiren gerçekleri halka iletmektir. Ancak günümüzde medyanın sahip olduğu ve yukarıda da değinilen ilişkiler ağından dolayı, haberin gerçekliğinin sorgulanması vazgeçilemez bir gereklilik halini almıştır.

Medya okuryazarlığı bireylerin yanılgılardan kurtulup, haberi sorgulamasını ve doğru algılamasını sağlamaya yönelik bir alandır. Bu alanda öğrencilere verilen eğitim, onların öngörü sahibi olup, analitik

düşünceyle haberi değerlendirebilmesini hedeflemektedir. Bu çalışma, ülkemiz gazetelerinin 1 Ocak-10 Mayıs 2017 tarihleri arasında birinci sayfalarında yer verdikleri, ancak gerçeklikleri henüz kesinleşmemiş haberlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Öyle ki öğrencilere göre haberin inandırıcı olup olmadığı, inandırıcıysa bunun nedenleri ve değilse gerçeğe ulaşma biçimleri analiz edilmekte; bu yöntemle medya okuryazarlığı eğitimi için öneriler sunulmaktadır.

**Medya Okuryazarlığı**

Medya okuryazarlığı genel olarak medya mesajları söz konusu olduğunda, bireyin mesajın içeriğini ve amacını kavramasını sağlayarak gerçeğe ulaşabilmesini hedeflemektedir. Tek yönlü iletişim sürecinde veya interaktif mesaj alışverişi ortamlarında, bireyin aktif biçimde ve analitik bir yaklaşımla mesajı değerlendirmesini gerekli görmektedir. Kavramın çeşitli tanımlarına bakıldığında, konunun farklı boyutları ortaya çıkmaktadır. Barton ve Hamilton'a göre (1998: 3) medya okuryazarlığı insanların, düşünce ve metin arasında konumlanmış olan aktiviteleridir. Okuryazarlık yalnızca öğrenilecek bir takım yetenekler olarak insanların zihninde veya yalnızca analiz edilecek metinler olarak kağıtlarda yer almaz. İnsanların tüm aktiviteleri gibi, okuryazarlık da temelinde sosyaldir ve insanlar arası iletişime dayanır. Hobbs da (2007: 1) söz konusu iletişim sürecini mesaj ve birey arasındaki iletişime dayandırarak açıklamaktadır: Okuryazarlık çeşitli formlardaki mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve mesajla iletişim kurma yeteneğidir. Böylesi bütünlüklü bir yapı içerisinde medya okuryazarlığının iletişimsel bağlamdaki konumunun oldukça geniş bir alana yayıldığını görmekteyiz. Potter'a göre (2014: 16) medya okuryazarlığı, değişen dünyayı görmezden gelmek yerine ona adapte olmaya odaklanır. Bunu da kendimize daha geniş bir mesaj çeşitliliğine açarak yaparız. Sonrasında ise yeni unsurlar için mesajları analiz eder ve bu unsurları değerlendirip, gerçek değerlerini belirleriz.

Yukarıdaki tanımlarda ifade edildiği gibi geniş bir iletişimsel süreç içerinde, eleştirel düşünüp analiz edebilme yeteneği medya okuryazarlığı için temel şarttır. Ancak bu yönde belirli bir farkındalık gereklidir. Binark ve Bek'e göre medya okuryazarlığı medya metinlerinin çözümlemesinden daha öte bir şeydir; o metinlerin/üretimlerin neden orada olduğuna dair bir farkındalıktır: Neyin üretildiğinden çok, neden, hangi sınırlamalar ve koşullar altında, kimin tarafından üretildiğini bilmeye yönelik bir farkındalıktır (Lewis L ve S. Hhally'den aktaran: Binark ve Bek, 2010: 113). Medya metinlerini yukarıda sözü edilen boyutlarda değerlendirebilmek adına haberin üretim aşaması ve arka planı bir sonraki bölümde açıklanacaktır. Burada ise öncelikli olarak medya okuryazarlığı için gerekli olan sekiz evreden söz etmek gerekir: Temel öğeleri öğrenmek, dil öğrenmek, anlatıyı öğrenmek, şüpheciliğin/eleştirinin gelişmesi, derinlikli ilerleme, deneysel gelişme veya keşif, eleştirel farkındalık ve toplumsal sorumluluk (Potter'dan aktaran: Binark ve Bek, 2010:55). Yukarıda sözü edilen hususların göz önünde bulundurulmasıyla öğrencilere verilmesi hedeflenen medya okuryazarlığı eğitimi için Hobbs (2007:1) sorgulama temelli eğitim, öğrenci merkezli öğrenme, takım çalışmasıyla problem çözme, standart testlere alternatifler yaratma ve entegre edilmiş bir müfredat önermektedir. Demokratik vatandaşlık ve politik farkındalık kazandırmak için öğrencilere medya konusunda verilecek olan eğitim özgürleştirici ve güçlendirici bir rol oynamalıdır. Öğrencilere kitle iletişim araçlarının mesajlarını, işleyiş düzenini ve yapısını kavrayış yeteneği kazandırılmalıdır. Özellikle medya içeriğini eleştirel biçimde inceleyebilmeleri için öğrencilerin bağımsızlık kapasitelerini arttırmaları gerekmektedir (Masterman, 1997: 15). Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimi açısından gazetelerde haberin nasıl okunması gerektiğini açıklamak adına haber ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki bir sonraki başlık altında açıklanmaktadır.

**Haber ve Medya Okuryazarlığı İlişkisi**

Güncellik niteliğine sahip ve toplumları yakından ilgilendiren olaylarla ilgili olarak halka gerçekleri iletmek haberin misyonu ve habercinin de görevidir. Neyin haber olduğu konusu ise tartışmalıdır. Çaplı'ya göre neyin gerçekten haber olduğu ve haber değeri taşıdığı tamamıyla gazetecilerin dünya görüşü ve anlayışı ile ilintilidir. Bu durumda tüm haberlerin öznel olduğu rahatlıkla söylenebilir (Çaplı, 2016: 65). Ancak burada sözü edilen öznellik muhabirin ya da gazetecinin kendisinden çok, çalıştığı basın kuruluşunun sahiplik yapısına bağlıdır. Konuyu geleneksel basın açısından ele aldığımızda, bir gazetecinin çalıştığı kurumun yayın politikasına aykırı haber yapma şansına sahip olmadığını belirtmek, haberin üretim sürecini belirlemek adına gereklidir. Özellikle ülke gündemini belirlemede büyük pay sahibi olan ana akım basın kuruluşları ve bağlı oldukları holdinglerin, birer iletişim kanalı olarak ele

alınmasını gerektiren medya unsurları ise şunlardır: Medya mesajlarını hazırlayanlar, fonksiyon yani üretimin ardı, karşılaştırmalı medya kanalları (her bir medya aracının farklı özellikleri) ile okurlar ve izleyicilerdir (Silverblatt ve diğ. 2014: 5). Bu bütünsel yapı içerisinde haber ve haberin üretim süreci, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik yapıdan bağımsız olarak düşünülemez. İzler kitleye neyin duyurulacağı ve içeriğin hangi ölçülerle belirleneceği kuşkusuz yaşadığımız kapitalist toplumun dinamikleri çerçevesinde belirlenmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında haber, meşrulaştırılmış gerçekliğin politik bir sunumudur. (Tuchman, 1978: 87,90).

Haber üretim sürecinin koşulları ve haberin toplumsal boyutu ele alındığında yukarıda belirtildiği gibi toplumsal dinamikler çerçevesinde oluşturulan bir haber üretim süreciyle karşılaşmaktayız. Özer'e göre (2011: 70) haberin toplumsal üretiminin üç yönü vardır: Belli tip ve kategorilerde haber üreten medyanın bürokratik örgütlenmesi, bu kategoriler içinde belli olayların sıralanması ile seçimini öneren haber değeri yapısı ve haberin kendisinin ortaya çıkarılma anı. Olayların medya tarafından bir anlam ifade edecek biçime dönüştürülmesi aşamasında tanımlama ve kavramlaştırma süreci oldukça önemlidir. Haberin üretim aşamasının dışında kalan birey, haber medyaya yansıdıktan sonra onunla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla çözümleyeceği metinler, zaman ayrılması gereken, özel değerlendirmeler yapılmasını gerektiren metinlerdir. Böyle bir ortamda medya okuryazarlığı da kişisel bir özellik ya da bireyler tarafından öyle basitçe kazanılacak bir beceri de değil; ideolojik ve politik olarak işleyen bir süreçtir (Binark ve Bek, 2010: 56). Medya okuryazarlığı, okura, haberde yazılanları sorgusuzca kabul etmek yerine, haberin alt metninde yazılanı kavrayabilme ve haberi doğru analiz edebilme yetkinliği sağlayacaktır. Böylece okur gazete sloganlarında da sıkça yer alan objektiflik iddiasına karşı sorgulayıcı bir yaklaşım sergileyebilecektir. Söz konusu iddia, bu konuda verilebilecek en iyi örneklerden biridir. Çünkü objektiflik iddiası, çeşitli durumlarda medya sunumlarının üstün bakış açılarını belirlemek için kullanılmaktadır. Siverblatt (2014: 12) verdiği örnekte objektif habercilik iddiasının önemini göstermektedir: Fox TV muhafazakâr bir siyasi ajanda takip etmektedir; oysa MSNBC genel olarak ilerici bir bakış açısıyla program sunumları yapmaktadır. Ancak neyin gerçek olduğunu ya da neyin gerçek olmadığını bildikten sonra, MSNBC gibi ideolojik bir kanalı izlemenin hiçbir sıkıntısı yoktur. Asıl tehlike bu ideolojik kanalların objektif haber yaptıklarını düşünmektir. Bu bağlamda tekrar hatırlamak gerekir ki medya okuryazarlığının amacı bireylerin hangi mesajlara maruz kalacakları konusunda kendi kararlarını vermelerini ve aldıkları mesajlardan kendi hedeflerine hizmet etmesi için anlam yaratmalarını sağlamaktır (Potter, 2014, 29). Bu yetkinliğe sahip olabilmek için öncelikle bilgiye nasıl ulaşıldığı incelenmelidir. Medya okuryazarlığı konusundaki çalışmalarında Silverblatt (2014: 20), bilgiye ulaşmadaki psikolojik prensipleri, seçici maruz kalma ve seçici algı kavramlarıyla açıklamaktadır. Seçici maruz kalmada bireyin kişisel değerleri ve ilgileri önemli rol oynar. İnsanlar genelde hemfikir oldukları bilgileri arar, sahip oldukları bakış açısına uzak olanlardan kaçınırlar. Seçici algı durumunda ise insanların yorum içeriğini, onların eğilim ve önyargıları belirlemektedir. Bireylerin kendi yerleşik fikirleri yönünde, iletişim sürecinde karşılaştığı çelişkili bilgileri reddetmeleri de mümkündür. Bu da konumuz olan geleneksel medya okuryazarlığında bireyin mesajı algılama ve değerlendirmesi bağlamında önem taşımaktadır: Birey kendi dünya görüşüne uygun olmayan bir gazetenin verdiği haberi, sadece gazetenin adına dayanarak yargılamakta ve henüz başlığını okumuş ya da görselini görmüşken haberin devamını okumayı reddedebilmektedir. Benzer bir durum, yayın politikasını kendisine daha yakın hissettiği gazetelerin haberleri için tersi yönde görülmektedir.

Bu çalışmanın son bölümünde görüleceği gibi geleneksel basın söz konusu olduğunda, gazetenin yayın politikası, hareketli görüntünün desteklemediği yazılı metin, fotoğraf ve haberin sunumu bir arada değerlendirilir. Bunun için ise öncelikle yazılı basında yer alan haber metinlerinin medyadaki yerine kısaca değinmek gerekir: Medya metinlerinin her şeyden önce meta değeri vardır, yani bu metinsel üretimler pazarda alınıp satılırlar. Kapitalist pazar ekonomisi sisteminde sermaye sahiplerinin artı değeri çoğaltmalarına ve kendi varoluşlarını, meşruiyetlerini yeniden üretmelerine, dolayısıyla toplumda bağımlı sınıfların başat sınıfların verili ve doğallaştırılmış temsil pratikleri ile başat anlatılarına rıza göstermelerine hizmet eder medya metinleri (Binark ve Bek, 2010: 47). Haberi bu anlamda değerlendirebilmek adına içerik ve söylem analizi çalışmaları önem taşımaktadır. van Dijk haberin retoriği ile ilgili genel olarak, klasik ve modern dil bilgisinin, dilin ikna edici boyutuyla uğraştığını ve daha özel olarak da, söylemin, özellikleriyle iletişimi daha ikna edici kılabildiğini belirtmekte; haber metnini de sentaktik (kelime, cümle gibi dilbilgisi yapısı) ve semantik (anlam) bağlamlarda ele

almaktadır. Sentaktik yapıda "kargaşa" yerine "isyan"; "terörist" yerine "gerilla" veya "özgürlük savaşçıları" kelimelerinin kullanılmasını buna örnek olarak gösterir ve haberin anlamının bu şekilde oluşturulduğunu ifade eder (van Dijk, 1998: 28, 177). Mesajın algılanmasıyla ilgili olarak Potter'ın (2014: 8) sözünü ettiği "otomatik rutin" kavramı yukarıda değinilen durumlar için geçerlidir. Kavram, mesajların zihin tarafından hemen hemen otomatik bir biçimde alındığını ifade etmektedir. Zihin otomatik pilottayken tüm mesaj seçeneklerini otomatik olarak süzmektedir. Bu durum elbette ki karar alma sürecinde daha az çaba sarf etmeyi sağlarken, çok fazla mesaja maruz kalmak söz konusu olduğunda ise dikkatli olmayı gerektirmektedir. Aksi takdirde haberde gerçeğe ulaşmak mümkün olmayacaktır. Burada haberi hatırlama konusuna ve yine van Dijk'e dönmek gerekir: van Dijk'e göre okurlar genel olarak haberin makro yapısını hatırlamaktadır. Biraz zaman geçtikten sonra hatırlanan enformasyon ise daha da genelleşmektedir. Bilişsel teori, kısa süreli hafızanın sınırlı bir işleme ve tutma kapasitesi olduğunu söylemektedir (van Dijk,1988: 104,106). Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, haberin doğruluk sorgusunun ve akılda kalıcılığının pek çok farklı koşula bağlı olduğunu söylemek mümkündür.
Bu çalışmanın anket uygulaması bölümünde medya okuryazarlığı çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken unsurlar kullanılmıştır. Bu unsurlar haberle karşılaşma, haberi oluşturan unsurları göz önünde bulundurarak oluşan haberde gerçeklik/inandırıcılık algısı ve haberi teyit etmede ya da haberde gerçeğe ulaşma yönünde izlenecek olan yöntemlerdir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada medya okuryazarlığı bağlamında geleneksel basında gerçeklik algısının belirlenmesi için niceliksel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem ve betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Uygulanan anket kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuş ve analiz için SPSS Statistics 24 programı kullanılmış, veri giriş ve analizinde İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Umut Kaya destek vermiştir. Katılımcılara 1 Ocak-10 Mayıs 2017 tarihleri arasında ulusal gazetelerin birinci sayfalarında yer alan ve gerçekliği henüz kanıtlanmamış olan dörder tane gündem/siyaset, dış politika, ekonomi, kültür sanat/magazin ve spor temalarında haberler gösterilmiş ve bu haberleri değerlendirmeleri istenmiştir.

Katılımcılara haberleri daha önce görüp görmedikleri sorulduktan sonra, her bir temadaki haberleri yansıtılma biçimlerine göre inandırıcı bulup bulmadıkları; inandırıcı değilse, teyit etmek amacıyla izleyecekleri yöntemleri belirtmeleri istenmiştir. Anket çalışması sırasında gösterilen haberlerin başlıkları şu şekilde sıralanmaktadır:
Gündem Siyaset Temalı Haberler: Sandığa Gölge Düştü, *Cumhuriyet* (17 Nisan 2017), Beraber Yapacağımız çok İş var, *Sabah* (19 Nisan 2017), İşsizin Parası İşverene, *Cumhuriyet* (22 Nisan 2017), Meclis Daha da Güçleniyor, *Milliyet* (26 Nisan 2017).
Dış Politika Temalı Haberler: ABD'yi Sarsan İddia, Kaset Var, *Hürriyet* (12 Ocak 2017), ABD, DAEŞ'i Bal Gibi Koruyor, *Yeni Akit* (21 Ocak 2017), Almanya Çıldırmış Olmalı, *Yeni Şafak* (31 Mart 2017), Kimyasal Katliam, *Habertürk* (5 Nisan 2017).
Ekonomi Temalı Haberler: Kriz Soframızda, *Aydınlık* (4 Şubat 2017), Otomotivde Ürün Kârlılığı Bitiyor, *Dünya* (25 Şubat 2017), Avrupa Ülkelerinden İyiyiz, *Günboyu* (2 Nisan 2017), Normalleşme Tamam, Ekonomi Uçuşa Geçti, *Sabah* (4 Mayıs 2017).
Kültür Sanat/ Magazin Temalı Haberler: Evlilik Sona Eriyor, *Hürriyet* (31 Ocak 2017), Net Bir Hayır, *Cumhuriyet* (2 Nisan 2017), Ebru Şallı: Çıplak Fotoğraftaki Ben Değilim, *Posta* (22 Nisan 2017), Aslı Çok Bozulacak, *Habertürk* (5 Mayıs 2017).
Spor Temalı Haberler: Sosa Sürprizi, *AMK* (22 Mart 2017), Sopalarla Saldırdılar, *Hürriyet* (15 Nisan 2017), Aslana Kurt Stoper, *AMK* (18 Nisan 2017), Kiralık Aşk Bony, *AMK* (4 Mayıs 2017).

Ankette haberlerin çalışma grubu üzerindeki inandırıcılık algısı ve haberleri inandırıcı bulmayanların yönelimleriyle ilgili olan sorular tablolarda şu şekilde numaralandırılarak verilmiştir: Haberi yayımlayan kaynak (1), haberin içinde atıf yapılan kaynağın güvenilirliği (2), haberdeki bilgiler/bilgilerin eksikliği (3), haberin sunum biçimi (4), diğer (5).

### Çalışma Grubu

Anket çalışması için Üsküdar Üniversitesi'nde okuyan 100 iletişim fakültesi öğrencisi tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

## BULGULAR

### Çalışma Grubunun Demografik özellikleri

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

| | | % |
|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 68 |
| | Erkek | 32 |
| Yaş | 18-22 | 92 |
| | 23-27 | 8 |

Ankete katılanların % 68'i kadın, % 32'si erkek, % 92'si 18-22 yaş aralığında, % 8'i 23-27 yaş aralığındadır.

### Çalışma Grubunun Gazete Temalarını Okuma Eğilimleri

Tablo 2: Gazetelerde En Çok Okunan Haber Temaları

| Gazete Bölümleri | % |
|---|---|
| Gündem-Siyaset | 53 |
| Dış Politika | 13 |
| Ekonomi | 4 |
| Kültür Sanat Magazin | 25 |
| Spor | 5 |
| Toplam | 100 |

Ankete katılanlar sırasıyla en çok % 53 oranında gündem siyaset, % 25 oranında kültür sanat/magazin, % 13 oranında dış politika, % 5 oranında spor ve % 4 oranında ekonomi haberlerini okuduklarını belirtmişlerdir.

### Çalışma Grubunun Gazetelerdeki Haberleri Algılama ve Haberleri Teyit Etme Eğilimleri

Tablo 3: Gündem Siyaset Temalı Haberlerin Önceden Görülme Oranları

| | % |
|---|---|
| Evet | 88 |
| Hayır | 5 |
| Gördüğümü Sanıyorum | 7 |
| Toplam | 100 |

Tablo 3'te verilen bilgilere göre ankete katılanların % 88'i gündem siyaset temalı haberleri önceden görmüş, % 5'i görmemiş, % 7'si ise gördüğünü düşünmektedir.

Tablo 4: Gündem Siyaset Temalı Haberlerin İnandırıcılık Algısına Yönelik Analizi

| | Kesinlikle evet | Evet, doğru görünüyor | Karar veremedim | Doğruluğu kuşkulu görünüyor | Kesinlikle inandırıcı değil | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0 | 9 | 7 | 15 | 0 | 31 |
| 2 | 4 | 4 | 6 | 14 | 0 | 28 |
| 3 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 6 |
| 4 | 1 | 2 | 9 | 9 | 0 | 21 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 8 | 6 | 14 |
| Toplam | 5 | 15 | 24 | 50 | 6 | 100 |

Tablo 4'te verilen bilgilere göre ankete katılanlardan haberi yayımlayan kaynağa göre haberin doğru olduğunu düşünenler % 9, karar veremeyenler % 7, doğruluğunu kuşkulu görenler % 15; haberin içinde atıf yapılan kaynağa göre haberlerin kesinlikle doğru olduğunu düşünenler % 4, doğru göründüğünü düşünenler % 4, kararsız kalanlar % 6, kuşkulu görenler % 14; haberdeki bilgilere göre kararsız kalanlar % 2, kuşkulu görenler % 4; haberin sunum biçimine göre haberlere kesinlikle inananlar % 1, doğru göründüğünü düşünenler % 2, kararsız kalanlar % 9, kuşkulular % 9; diğer nedenlerle kuşkulular % 8, haberlerin kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 6 oranındadır.

Tablo 5: Gündem Siyaset Haberlerini İnandırıcı Bulmayan Örneklemin Yönelimi

| | Hiç bir şey Yapmam | Sosyal Medya -dan Teyit Ederim | İnternet Gazetelerinden Teyit Ederim | Televizyonda n Teyit ederim | Konuda Uzman Kişiye Danışırım | Yazılı Basında n Teyit ederim | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 12 | 6 | 0 | 4 | 0 | 24 |
| 2 | 6 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 16 |
| 3 | 2 | 10 | 4 | 0 | 15 | 0 | 31 |
| 4 | 0 | 2 | 4 | 2 | 2 | 0 | 10 |
| 5 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 17 | 19 |
| Toplam | 10 | 29 | 19 | 4 | 21 | 17 | 100 |

Tablo 5'de gündem siyaset temalı haberleri inandırıcı bulmayan katılımcılardan haberleri yayımlayan kaynağa bağlı olarak hiçbir şey yapmayacak olanları % 2, sosyal medyadan haberleri teyit edecek olanlar % 12, internet gazetelerinden teyit edecekler % 6, konusunda uzman kişiye danışacaklar % 4; haberde atıf yapılan kaynağa bağlı olarak hiçbir şey yapmayacak olanlar % 6, sosyal medyadan teyit edecekler % 5, internet gazetelerinden teyit edecekler % 3, televizyondan teyit edecekler % 2; haberdeki bilgilere bağlı olarak hiçbir şey yapmayacak olanlar % 2, sosyal medyadan teyit edecekler % 10, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4, konusunda uzman kişiye danışacaklar % 15; haberin sunum biçiminden dolayı sosyal medyadan teyit edecekler % 2, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4, televizyondan teyit edecekler % 2, konusunda uzman kişiye danışacaklar % 2; diğer nedenlerle internet gazetelerinden teyit edecekler % 2, yazılı basında teyit edecekler % 17 oranındadır.

Tablo 6: Dış Politika Temalı Haberleri Önceden Görülme Oranları

| | % |
|---|---|
| Evet | 82 |
| Hayır | 11 |
| Gördüğümü Sanıyorum | 7 |
| Toplam | 100 |

Tablo 6'ya göre dış politika temalı haberleri önceden görenler % 82, görmeyenler % 11 ve gördüğünü düşünenler % 7 oranındadır.

Tablo 7: Dış Politika Temalı Haberlerin İnandırıcılık Algısına Yönelik Analiz

| | Kesinlikle evet | Evet, doğru görünüyor | Karar veremedim | Doğruluğu kuşkulu görünüyor | Kesinlikle inandırıcı değil | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0 | 10 | 10 | 10 | 0 | 30 |
| 2 | 0 | 8 | 8 | 14 | 0 | 30 |
| 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 4 | 0 | 9 | 14 | 6 | 3 | 29 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 | 9 |
| Toplam | 0 | 27 | 34 | 36 | 3 | 100 |

Tablo 7'ye göre dış politika haberlerini haberi yayımlayan kaynağa göre doğru bulanlar % 10, kararsızlar % 10, kuşkulular % 10; haberde atıf yapılan kaynağa göre doğru bulanlar % 8, kararsız kalanlar % 8; kuşkulular % 14; haberdeki bilgilere göre kararsızlar % 2; haberin sunum biçimine göre doğru bulanlar % 9, kararsızlar % 14, kuşkulular % 6, kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 3; diğer nedenlere göre kuşkulular % 6, kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 3 oranındadır.

Tablo 8: Dış Politika Haberlerini İnandırıcı Bulmayan Örneklemin Yönelimi

| | Hiç bir şey Yapmam | Sosyal Medya -dan Teyit Ederim | İnternet Gazetelerinden Teyit Ederim | Televizyonda n Teyit ederim | Konuda Uzman Kişiye Danışırım | Yazılı Basında n Teyit Ederim | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 10 | 4 | 0 | 4 | 0 | 20 |
| 2 | 2 | 5 | 2 | 0 | 4 | 0 | 13 |
| 3 | 0 | 6 | 7 | 4 | 4 | 0 | 21 |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 0 | 21 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 24 | 25 |
| Toplam | 9 | 25 | 18 | 8 | 16 | 24 | 100 |

Tablo 8'de dış politika haberlerini inandırıcı bulmayanlardan haberi yayımlayan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacak olanlar % 2, sosyal medyadan teyit edecekler % 10, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4, uzman kişiye danışacaklar % 4; haberde atıf yapılan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacaklar % 2, sosyal medyadan teyit edecekler % 5, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2, uzman kişiye danışacaklar % 4; haberdeki bilgilere göre sosyal medyadan teyit edecekler % 6, internet gazetelerinden teyit edecekler % 7, televizyondan teyit edecekler % 4, uzman kişiye danışacaklar % 4; haberin sunum biçimine göre hiçbir şey yapmayacaklar % 5, sosyal medyadan teyit edecekler % 4, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4, televizyondan teyit edecekler % 4, uzman kişiye danışacaklar % 4; diğer nedenlerden internet gazetelerinden teyit edecekler % 1, yazılı basından teyit edecekler % 24 oranındadır.

Tablo 9: Ekonomi Temalı Haberleri Önceden Görülme Oranları

| | % |
|---|---|
| Evet | 77 |
| Hayır | 11 |
| Gördüğümü Sanıyorum | 12 |
| Toplam | 100 |

Tablo 9'a göre ekonomi haberlerini önceden görmüş olanlar % 77, görmeyenler % 11 ve gördüğünü düşünenler % 12 oranındadır.

Tablo 10: Ekonomi Temalı Haberlerin İnandırıcılık Algısına Yönelik Analiz

| | Kesinlikle evet | Evet, doğru görünüyor | Karar veremedim | Doğruluğu kuşkulu görünüyor | Kesinlikle inandırıcı değil | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 8 | 10 | 12 | 0 | 32 |
| 2 | 4 | 8 | 4 | 4 | 1 | 21 |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 1 | 7 | 17 | 0 | 25 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 20 | 22 |
| Toplam | 6 | 17 | 21 | 35 | 21 | 100 |

Tablo 10'da haberi yayımlayan kaynağa göre haberi kesinlikle inandırıcı bulanlar % 2, doğru olduğunu düşünenler % 8, kararsız olanlar % 10, kuşkulu görenler % 12; haberde atıf yapılan kaynağa göre haberleri kesinlikle inandırıcı bulanlar % 4, doğru göründüğünü düşünenler % 8, kararsız kalanlar % 4, kuşkulular % 4, kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 1; haberin sunum biçimine göre doğru görenler % 1, kararsızlar % 7, kuşkulular % 17; diğer nedenlere göre kuşkulular % 2 ve kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 20 oranındadır.

Tablo 11: Ekonomi Temalı Haberleri İnandırıcı Bulmayan Örneklemin Yönelimi

| | Hiç bir şey Yapmam | Sosyal Medya -dan Teyit Ederim | İnternet Gazetelerinden Teyit Ederim | Televizyonda n Teyit ederim | Konuda Uzman Kişiye Danışırım | Yazılı Basında n Teyit Ederim | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 4 | 7 | 1 | 4 | 0 | 20 |
| 2 | 6 | 2 | 4 | 0 | 4 | 0 | 16 |
| 3 | 5 | 8 | 6 | 5 | 9 | 0 | 33 |
| 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 11 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 20 |
| toplam | 20 | 16 | 19 | 8 | 17 | 20 | 100 |

Tablo 11'e göre ekonomi temalı haberleri inandırıcı bulmayanların, haberleri yayımlayan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacak olanları % 4, sosyal medyadan teyit edecek olanlar % 4, internet gazetelerinden teyit edecekler % 7, televizyondan teyit edecekler 1, konusunda uzman kişiye danışacak olanlar % 4, haberde atıf yapılan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacaklar % 6, sosyal medyadan teyit edecekler % 2, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4, uzman kişiye danışacaklar % 4; haberdeki bilgilere göre hiçbir şey yapmayacaklar % 5, sosyal medyadan teyit edecekler % 8, internet gazetelerinden teyit edecekler % 6, televizyondan teyit edecekler % 5, uzman kişiye danışacaklar % 9; haberin sunum biçimine göre hiçbir şey yapmayacaklar % 5, sosyal medyadan teyit edecekler % 2, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2, televizyondan teyit edecekler % 2; diğer nedenlere göre yazılı basından teyit edecekler % 20 oranındadır.

Tablo 12: Kültür Sanat/Magazin Temalı Haberlerin Önceden Görülme Oranları

| | % |
|---|---|
| Evet | 89 |
| Hayır | 2 |
| Gördüğümü Sanıyorum | 9 |
| Toplam | 100 |

Tablo 12'ye göre ankete katılanların % 89'u kültür sanat/magazin konulu haberleri önceden görmüş, % 2'si görmemiş ve % 9'u gördüğünü düşünmektedir.

Tablo 13: Kültür Sanat/Magazin Temalı Haberlerin İnandırıcılık Algısına Yönelik Analiz

| | Kesinlikle evet | Evet, doğru görünüyor | Karar veremedim | Doğruluğu kuşkulu görünüyor | Kesinlikle inandırıcı değil | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 7 | 2 | 10 | 0 | 21 |
| 2 | 0 | 5 | 2 | 9 | 0 | 16 |
| 3 | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 6 |
| 4 | 0 | 7 | 11 | 14 | 0 | 32 |
| 5 | 0 | 0 | 2 | 8 | 15 | 25 |
| Toplam | 2 | 19 | 21 | 43 | 15 | 100 |

Tablo 13'e göre kültür sanat/magazin temalı haberleri, haberi yayımlayan kaynağa göre kesinlikle inandırıcı bulanlar % 2, doğru görenler % 7, kararsız olanlar % 2, kuşkulular % 10; atıf yapılan kaynağa göre doğru görenler % 5, kararsızlar % 2, kuşkulular % 9; haberdeki bilgilere göre kararsızlar % 4, kuşkulular % 2; haberin sunum biçimine göre haberleri doğru görenler % 7, kararsızlar % 11; kuşkulular % 14; diğer sebeplere göre kararsızlar % 2, kuşkulular % 8, kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 15 oranındadır.

Tablo 14: Kültür Sanat/Magazin Temalı Haberleri İnandırıcı Bulmayan Örneklemin Yönelimi

| | Hiç bir şey Yapmam | Sosyal Medya -dan Teyit Ederim | İnternet Gazetelerinden Teyit Ederim | Televizyonda n Teyit ederim | Konuda Uzman Kişiye Danışırım | Yazılı Basından Teyit Ederim | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| 2 | 0 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| 3 | 17 | 28 | 2 | 2 | 0 | 0 | 49 |
| 4 | 5 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 16 | 20 |
| Toplam | 28 | 48 | 6 | 2 | 0 | 16 | 100 |

Tablo 14'e göre kültür sanat/magazin haberlerini inandırıcı bulmayanlardan haberleri yayımlayan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacak olanlar % 6, sosyal medyadan teyit edecekler % 2; haberde atıf yapılan kaynağa göre sosyal medyadan teyit edecekler % 9, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2; haberdeki bilgilere göre hiçbir şey yapmayacaklar % 17, sosyal medyadan teyit edecekler % 28, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2, televizyondan teyit edecekler % 2; haberin sunum biçimine göre hiçbir şey yapmayacaklar % 5, sosyal medyadan teyit edecekler % 5, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2; diğer nedenlere göre sosyal medyadan teyit edecekler % 4, yazılı basından teyit edecekler % 16 oranındadır.

Tablo 15: Spor Haberlerinin Önceden Görülme Oranları

| | % |
|---|---|
| Evet | 71 |
| Hayır | 17 |
| Gördüğümü Sanıyorum | 12 |
| Toplam | 100 |

Tablo 15'e göre spor haberlerini önceden görenler % 71, görmeyenler % 17 ve gördüğünü düşünenler % 12 oranındadır.

Tablo 16: Spor Temalı Haberlerin İnandırıcılık Algısına Yönelik Analiz

| | Kesinlikle evet | Evet doğru görünüyor | Karar veremedim | Doğruluğu kuşkulu görünüyor | Kesinlikle inandırıcı değil | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | 13 | 17 | 2 | 0 | 39 |
| 2 | 12 | 11 | 8 | 6 | 0 | 37 |
| 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| 4 | 0 | 6 | 7 | 0 | 0 | 13 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| Toplam | 19 | 30 | 34 | 10 | 7 | 100 |

Tablo 16'ya göre spor temalı haberi yayımlayan kaynağa göre kesinlikle inandırıcı bulanlar % 7, doğru görenler % 13, kararsız olanlar % 17, kuşkulular % 2; haberde atıf yapılan kaynağa göre kesinlikle doğru bulanlar % 12, doğru görenler % 11, kararsızlar % 8, kuşkulular % 6; haberdeki bilgilere göre kararsızlar % 2, kuşkulular % 2; haberin sunum biçimine göre haberleri doğru görenler % 6, kararsızlar % 7; diğer sebeplere göre haberlerin kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenler % 7 oranındadır.

Tablo 17: Spor Temalı Haberleri İnandırıcı Bulmayan Örneklemin Yönelimi

| | Hiç bir şey Yapmam | Sosyal Medya -dan Teyit Ederim | İnternet Gazetelerinden Teyit Ederim | Televizyonda n Teyit ederim | Konuda Uzman Kişiye Danışırım | Yazılı Basında n Teyit Ederim | Toplam (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 10 |
| 2 | 3 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| 3 | 15 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| 4 | 10 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 46 | 48 |
| toplam | 32 | 9 | 8 | 5 | 0 | 46 | 100 |

Tablo 17'ye göre spor haberlerini inandırıcı bulmayanlardan haberleri yayımlayan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacak olanlar % 4, sosyal medyadan teyit edecekler % 3, televizyondan teyit edecekler % 3; haberde atıf yapılan kaynağa göre hiçbir şey yapmayacaklar % 3, sosyal medyadan teyit edecekler % 4, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2; haberdeki bilgilere göre hiçbir şey yapmayacaklar % 15, sosyal medyadan teyit edecekler % 2, internet gazetelerinden teyit edecekler % 2; haberin sunum biçimine göre hiçbir şey yapmayacaklar % 10, internet gazetelerinden teyit edecekler % 4; diğer nedenlere göre televizyondan teyit edecekler % 2, yazılı basından teyit edecekler % 46 oranındadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada medya okuryazarlığı eğitimine katkı ve öneri sağlayacak bir anket çalışması yapılmış, iletişim fakültesi öğrencilerinin karşılaştıkları ve gerçekliği henüz netleşmemiş haberlere karşı sergiledikleri tutumlar analiz edilmiştir. Anket çalışmasında araştırma grubuna gösterilen ilk haber teması gazetelerdeki gündem siyaset temasıdır. Grubun haberleri daha önce görme oranının oldukça yüksek olmasına karşın (% 88) haberlerin inandırıcılığının % 20 gibi düşük bir oranda olduğu görülmektedir. Haberlerini inandırıcı bulmayan grup, haberleri teyit etmede toplamda en çok yeni iletişim ortamlarını kullanmayı tercih etmekte; ardından konusunda uzman olan kişiler ve yazılı basına ulaşma yolunu seçmektedir. Yeni iletişim ortamlarının yüksek oranda kullanılıyor olması, medya okuryazarlığı eğitiminde yeni iletişim teknolojileri ve kullanımı hakkında eğitimler verilmesini gerekli kılmaktadır. Konusunda uzman olan kişiye danışanların oranının yüksek olması medya okuryazarlığı açısından önem taşırken, diğer mecraları talip edeceklerin kurumların yayın politikalarını, haber üretim süreçlerini ve farklı yayın politikalarına sahip olanları takip etme gerekliliğini, ayrıca söz konusu haberle ilgili ulusal ya da uluslararası uzman kurum ve kaynaklara da yönlendirilmeleri, analitik ve eleştirel düşünce açısından faydalı olacaktır.

Dış politika temalı haberlerin % 82 gibi oldukça yüksek bir önceden görülme oranına sahiptir. Çalışma grubu üzerindeki inandırıcılığına bakıldığında, kararsızların, haberin doğruluğunu kuşkulu görenlerin ve kesinlikle inandırıcı olmadığını düşünenlerin % 73 gibi çok yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu kişilerin haberi teyit etmek için en yüksek oranda kullandıkları mecra yine sosyal medyadır (% 25). Ancak sonrasında gelen mecranın ise basılı gazeteler olduğu görülmektedir (% 24). Bu durumda, dış politika söz konusu olduğunda örneklemin gündem siyaset haberlerinden farklı olarak yazılı basına daha çok önem verdiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Karşıt fikir, yayın politikası ve uzman kişilere danışmanın, haberde gerçeğe ulaşmada kullanılması gerekliliğinin önemi burada bir daha karşımıza

çıkmaktadır. Haberleri teyit etmede kullanılan bir diğer yöntem olarak internet gazetelerinin tercih edilme oranının da ( % 18) göze çarpıyor olması, gazetelerdeki karşıt fikir ve haber kaynağı sorunsallarını gündeme getirmekte, medya okuryazarlığı eğitiminde öğrencilere bu konularda bilgi verilmesi ve öğrencilerin bu konularda araştırma yapmaya sevk edilmesi önerilmektedir.

Ekonomi temalı haberlerde örneklemin haber hakkında kararsız kalma ve habere inanmama oranı da % 77 gibi oldukça yüksek bir orandır. Haberi teyit etmede yeni iletişim ortamlarının toplam tercih edilme oranı diğer haberlerde olduğu gibi oldukça yüksektir. Burada karşımıza, medya okuryazarlığı eğitiminde öğrencilerin yeni medya mecralarında habercilik ve haber kaynakları konularında bilgilendirilmesi gerekliliği yeniden çıkmaktadır. Yazılı basına ve konusunda uzman olan kişiye danışma oranlarının ekonomi temalı haberler söz konusu olduğunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu temada öne çıkan önemli bir veri de örneklemin % 20 oranında haberi teyit etme yoluna gitmeyeceğini belirtmesidir. Bu bağlamda ekonomi haberlerinin örneklem tarafından ayrı bir uzmanlık olarak görülebileceği, öğrencilerin de bu bağlamda yönlendirilmesi gerektiği öngörülmelidir.

Çalışma grubunun kültür sanat ve magazin temalı haberleri önceden görme oranı % 89 gibi, diğer haberlere göre en yüksek orana denk gelmektedir. Haberlerin doğruluğu ile ilgili duyulan kuşku, kararsızlık ve haberin inandırıcı bulunmaması oranı % 79'dur. Kültür sanat ve magazin temalı haberler söz konusu olduğunda, haberi teyit etmede tercih edilen mecra sosyal medyadır (% 48) ve onu yazılı basın izlemektedir. Bu temada dikkat çeken bir başka durum ise örneklemin % 28'inin haber teyit etme yoluna gitmeyeceğini belirtmesidir. Bu durum magazin haberleri söz konusu olduğunda sosyal medyanın haber takibi ve teyidinde yoğun kullanılan bir mecra olduğunu, dolayısıyla yeni medya okuryazarlığının önemini gösterirken, yazılı basın için yukarıdaki haber temalarında verilen öneriler önem taşımaktadır.

Spor temalı haberler en yüksek oranda inandıkları haberlerdir (% 49). Haberlerin inandırıcılığından enim olamayan ya da haberlere inanmayanların ise haberleri % 46 gibi yüksek bir oranda yazılı basından yoluyla haberi teyit etme yoluna gittikleri, ardından yeni iletişim ortamlarını tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum, sporda farklı haber teyit eğilimlerinin olduğunu gösterirken, yukarıdaki haber temalarında önerilen medya okuryazarlığı eğitim önerilerinin spor teması için de geçerli olduğunu görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre örneklem, tüm haber temalarına yüksek oranda kararsız ve kuşkulu yaklaşmakta, haber teyidi için de en çok (spor teması dışında) yeni medya ortamlarını kullanmayı tercih etmektedir. Yukarıda da sözü edildiği gibi bu durumda, özellikle yeni medya okuryazarlığının öğrencilere medya okuryazarlığı dersi kapsamında aktarılması önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek yeni medya, gerekse diğer kitle iletişim araçlarını kullanma konusunda verilen eğitimlerde; yayın politikası kavramı, takip edilen kurumun yayın politikası, haberin üretim süreci, karşıt görüşe sahip olan ya da olmayan farklı kaynaklardan ve ulusal ya da uluslararası uzaman kurumların sundukları bilgiler üzerinden haber teyidine gidilmesi gerekliliği öğretilmelidir. Medya okuryazarlığı alanının demokratik vatandaşlık ilkesini öngördüğü düşünülürse, öğrencilere analitik ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının yadsınamaz gerekliliği bu yöntemle sağlanabilecektir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

ABD, DAEŞ'i Bal Gibi Koruyor. (2017, 21 Ocak). *Yeni Akit.*

ABD'yi Sarsan İddia, Kaset Var, (2017, 12 Ocak). *Hürriyet.*

Almanya Çıldırmış Olmalı. (2017, 31 Mart). *Yeni Şafak.*

Aslana Kurt Stoper. (2017, 18 Nisan). *AMK.*

Aslı Çok Bozulacak, (2017, 5 Mayıs). *Habertürk.*

Avrupa Ülkelerinden İyiyiz. (2017, 2 Nisan). *Günboyu.*

Barton, D., ve Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Beraber Yapacağımız çok İş var (2017, 19 Nisan). *Sabah.*

Binark, M., ve Bek, M., G., (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Ebru Şallı: Çıplak Fotoğraftaki Ben Değilim. (2017, 22 Nisan). *Posta.*

Evlilik Sona Eriyor. (2017, 31 Ocak). *Hürriyet.*

Tuchman, G., (1978). *Making News*, New York: The Free Press.

Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English.* New York: Teachers College Press.

İşsizin Parası İşverene, (2017, 22 Nisan). *Cumhuriyet.*

Kimyasal Katliam. (2017, 5 Nisan). *Habertürk.*

Kiralık Aşk Bony. (2017, 4 Mayıs). *AMK.*

Kriz Soframızda. (2017, 4 Şubat). *Aydınlık.*

Lewis L., ve S. Hhally (1998). The Struggle Over Media Literacy. Bulunduğu eser: Binark, M., ve Bek, M., G., (2010).

Masterman, L., (1997). A Rationale for Media Education. Bulunduğu eser: Rubert Kubey, (Ed.) *Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives, Information and Behavior Volume Six,* New Brunswick and London: Transaction Publishers.

Meclis Daha da Güçleniyor, (2017, 26 Nisan). *Milliyet*.

Net Bir Hayır. (2017, 2 Nisan). *Cumhuriyet.*

Normalleşme Tamam, Ekonomi Uçuşa Geçti. (2017, 4 Mayıs). *Sabah.*

Otomotivde Ürün Kârlılığı Bitiyor. (2017, 25 Şubat). *Dünya.*

Özer, Ö., (2011). *Haber, Söylem, İdeoloji, Eleştirel Haber Çözümlemeleri*, Konya: Literatürk Yayınları.

Özerkan, Şengül A., (2001). *Medya, Dil ve İletişim*, İstanbul: Martı Yayınları.

Potter W. J., (1998). Media Literacy. London: Sage. Bulunduğu eser: Binark, M., ve Bek, M., G., (2010).

Sandığa Gölge Düştü, (2017, 17 Nisan). *Cumhuriyet.*

Sopalarla Saldırdılar. (2017, 15 Nisan). *Hürriyet.*

Sosa Sürprizi. (2017, 22 Mart). *AMK.*

Silverblatt, A ve diğ., (2014). *Media Literacy, Keys to Interpreting Media Messages* (4. Edition), Santa Barbara, California: Preager.

Teun A. van Dijk. (1998). *News as Discourse*, New Jersey: Hill Side.

Tuchman, G., (1978). *Making News*, New York: The Free Press.

W. James Potter, (2014). *Media Literacy*, London: Sage.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

# İŞİTME ENGELLİ ÇOCUK ANNELERİNİN HAKLARINA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Neriman Aral
Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
aralneriman@gmail.com

Prof. Dr. Figen Gürsoy
Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
gursoy.f@gmail.com

Öğr. Gör. Şükran Şimşek
Ahi Evran Üniversitesi
Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü
ssimsek@ahievran.edu.tr

**Özet**
Engelli bireylerin insan hakları sözleşmelerinden bazı durumlarda yararlanmaları mümkün olamamaktadır. Bu nedenle oluşturulmuş olan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi engellilerin ve ailelerinin temel hak ve özgürlüklerden yararlanabilmesi, dezavantajlarının asgari düzeye çekilmesi ve sosyal hayata uyumları açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada, işitme engelli çocuk annelerinin kendilerinin ve çocuklarının sahip oldukları haklar konusundaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma Kırşehir il merkezinde işitme engelli çocuğa sahip annelerle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen annelerle yapılan görüşme sonuçları analiz edilerek temalar ve alt temalar oluşturularak alt temada yer alan katılımcı kodları belirlenmiş, belirlenen her bir alt temaya ilişkin görüş bildiren katılımcılara ait yüzdeler verilmiştir. Ayrıca bulgular doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İşitme engelli çocuk, haklar, anneler.

# INVESTIGATION OF THE THOUGHTS OF THE HEARING IMPAIRED CHILDREN'S MOTHERS CONCERNING THEIR RIGHTS

**Abstract**
It is not possible for individuals with disabilities to benefit from human rights conventions in some circumstances. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, is important for the disabled people and for their families to benefit from fundamental rights and freedoms, for minimizing their disadvantage and for social harmony. In this context, the research aimed to determine the opinions of the hearing-impaired children about the rights they and their children possess. The study group was determined using objective sampling methods as criteria sampling. The research was carried out in the city center of Kırşehir with mothers with hearing impaired children. Interview technique was used from qualitative research methods. Semi-structured "Interview Form" developed by researchers was used in the study. The results of the interviews conducted with the mothers included in the survey were analyzed and sub-themes were formed. Participant codes were determined according to these sub-themes and percentages of the participant who gave opinions about each determined sub-theme were given. In addition, findings were quoted directly.

**Keywords:** Hearing impaired child, rights, mothers.

## GİRİŞ

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de engellilik kavramına dair kesin ve esneklik içermeyen bir tanım yapılmamış; farklı sosyo-ekonomik koşullara ve zamana göre değişime ve uyarlamaya açık dinamik bir yaklaşım benimsenmiştir. Ancak alanyazında engellilik, bir yetersizlik ya da özür nedeniyle bireyin çevreyle etkileşiminde karşılaştığı problem olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireyler ise özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır. İşitme engeli ise, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı dili kullanma ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitsel performansının ve sosyal uyumunun önemli derecede etkilenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Ataman, 2013; Dışlanmadan Eşitliğe, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Birçok ülkede engellilerin sayısı ve engel durumuna ilişkin sağlıklı verilere ulaşılamamaktadır. Ancak, 2010 yılında yapılan Dünya Sağlık Araştırması (World Health Survey) 15 yaş ve üstünde kişiler arasında engellilik ile yaşamak durumunda olan kişi sayısını 785 milyon (% 15,6) olarak belirtirken, Küresel Hastalık Yükü (Global Burden of Disease) çalışması bu sayıyı yaklaşık 975 milyon (% 19,2) olarak tahmin etmiştir. Sözü edilen çalışmalar bu alandaki en kapsamlı çalışmalardır (Küçükali, 2015; Dünya Sağlık Örgütü Yönetici Özeti, 2011; World Report On Disability, 2011). 20 dB'den fazla olan işitme kaybının dünyadaki ikinci en yaygın bozukluk olduğu ve tüm dünyada 1.33 milyar insanı etkilediği belirtilmektedir (Chunfeng ve diğ., 2017; GBD 2015 Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborations, 2015).

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2011 yılında yapmış olduğu "Nüfus ve Konut Araştırması"na göre toplam nüfusun (3 ve daha yukarı yaş) %6,9'unun en az bir engeli vardır. İşitme cihazı ya da implant kullanıyor olsa bile duymada çok zorlanan veya hiç duyamayan nüfusun oranı %1,1; duymada biraz zorlandığını beyan eden nüfusun oranı ise %3,7'dir. Kırşehir ilinde toplam nüfus (3 ve daha yukarı yaş) içerisinde en az bir engeli olan nüfusun oranı %11,4; duymada zorluk yaşayan nüfusun oranı ise 1,9'dur (Nüfus ve Konut Araştırması, 2011).

Tüm bireylerin eşit haklara sahip olması ve bu haklardan etkin bir biçimde yararlanması demokratik toplumların göstergesidir (Sönmez, Karatekin ve Merey, 2013). Hak, bir hürriyetin sağlanması için kişiye anayasa ve kanunlar ile tanınmış yetkilerdir (Gözler, 2000). Engelli hakları kavramı ise engelli bireylere ait bağımsız bir hak kategorisi gibi algılanmakla birlikte engellilerin tüm temel hak ve özgürlüklerden diğer bireyler gibi tam ve eşit şekilde yararlanmasını teşvik etmek ve insan onuruna olan saygıyı güçlendirmek amacıyla yapılan düzenlemelerdir. Tarihin her döneminde dezavantajlı gruplar arasında görülen ve geçmişte görmezden gelinen engellilerin bağımsız bir yaşama ve toplum tarafından kabul görmeye ihtiyaçları olduğundan engelli haklarına ihtiyaç duyulmuştur. Engellilerin eğitim, istihdam, sağlık, adalete erişim, toplumsal yaşama katılım, kamu hizmetine erişim, ayrımcılıkla mücadele gibi alanlarda daha fazla desteklenmeleri ve uygulamalardaki aksaklıkların tespit edilerek giderilmesi önemlidir. Sözü edilen alanlardaki eşitsizliklerin ve neden olduğu sorunların ortadan kaldırılabilmesi düşüncesi ile çeşitli sözleşmeler oluşturulmuştur (Engelli Hakları İnceleme Raporu, 2013; Küçükali, 2015; Sönmez ve diğ., 2013).

Engelli haklarının dünyadaki gelişimine baktığımızda ilk kez 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 25/1. Maddesinde "Sakat durumundaki kişilerin sosyal güvenlik hakları koruma altına alınmıştır. Herkes, işsizlik, hastalık, sakatlık, dulluk, yaşlılık ve kendi iradesi dışındaki koşullardan doğan geçim sıkıntısı durumunda güvenlik hakkına sahiptir." ifadesinin yer aldığı görülmektedir (Aybay, 2006; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 2017).

Birinci Dünya Savaşında 1917'de açılan Sakatlar ve Maluller Enstitüsü ile 1919'da Milqeukee Sakatlar Rehabilitasyon Merkezi ilk açılan iyileştirme kurumları arasındadır. İkinci Dünya savaşından sonraki yıllarda ise engellilerin yeteneklerinin farkına varılmaya başlanmış entegrasyon ve normalleştirme

kavramları ortaya atılmıştır. 1950 yılında Cenova Konferansında özürlülerin sosyal rehabilitasyonu gündeme getirilmiş; eğitim, tedavi, mesleki rehabilitasyon ve istihdam konularında uluslararası standartlar belirlenmesi ön görülmüştür (Küçüktığlı, 2012). 1952 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından UNDP, ILO, WHO, UNESCO, UNICEF gibi uluslararası organizasyonların katılımının sağlandığı bir toplantı gerçekleştirilerek yeni bir bakış açısıyla eğitim ve rehabilitasyon programları geliştirilirken, engellilerle ilgili konuların da bu kuruluşların programlarına dahil edilmesi istenmiştir. 1969 yılında BM Genel Konseyi Sosyal Kalkınma ve Kalkınma Sürecine Dair Bildirgesi'ni yürürlüğe koymuştur. Bu beyannamenin 19. maddesi zihinsel ve bedensel engellilerin topluma tam katılımının arttırılması da dâhil olmak üzere sağlık, sosyal güvenlik ve sosyal refah önlemleri alınmasını öngörmektedir. 20 Aralık 1971 'de engellilerin haklarının uluslararası ve ulusal eylem planlarında hükümetler tarafından çerçeve olarak kullanılması amacıyla "Zihinsel Özürlülerin Haklarına Dair Bildirge" yayınlanmıştır. 9 Aralık 1975 tarihli "Sakat Hakları Bildirisi", engelli bireylerin topluma üretken bireyler olarak katılmaları konusunu ele almış; yasalardan eşit şekilde yararlanabileceklerini ve bu haklardan faydalanırken engelli olmayan insanlardan ayrı tutulamayacaklarını belirtmiştir. BM Genel Kurulu 3 Aralık 1981 tarihinde aldığı bir kararla o yılı "Özürlüler Yılı" ilan etmiştir. Aynı yıl ilk olarak İngiltere'de bir sivil toplum örgütü tarafından 'fırsat eşitliği' kavramı ortaya konulmuştur.

BM, 1982 yılında "Özürlü Kişilerle İlgili Dünya Eylem Programı"nda oluşturulacak olan politikaları önleme, rehabilitasyon ve fırsat eşitliği olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Özürlüler için Dünya Eylem Planının tavsiye ettiği faaliyetlerin hükümetlerce uygulanmasını ve tüm dünyada özürlülerle ilgili gelişmeleri sağlamak amacıyla 1983–1992 yılları arası "BM Özürlüler On Yılı" ilan edilmiştir. Bu süre boyunca 10-16 Mayıs Sakatlar Haftası olarak kutlanmıştır. Yine BM tarafından 10 yıllık engelliler programı çerçevesinde "Sakatlar İçin Fırsat Eşitlikleri" konulu kılavuz hazırlanmış, bu kılavuzda engellilik programlarının geliştirilmesi için ana ilkeler, politikalar, etkinlik alanları ve çözüm yolları yer almıştır. 1992'de "BM Özürlüler On Yılı"nın kapanış toplantısında ise her yıl 3 Aralık gününün Özürlüler Günü olarak kutlanması kararlaştırılmıştır (Eren, 2010; Kara, 2016; Küçüktığlı, 2012).

12.02.2006 tarihinde; BM tarafından hazırlanan "Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme" ülkemiz tarafından da kabul edilmiştir. Bu Sözleşme'nin amacı, bütün engelli kişilerin insan hakları ve temel özgürlüklerinden tam ve eşit olarak yararlanmalarını teşvik ve temin etmek, korumak ve sağlamak ve insanlık onuruna saygıyı güçlendirmektir. Engellilerin Haklarına ilişkin Sözleşme; medeni, kültürel, ekonomik, politik ve sosyal hakların tamamını içeren geniş kapsamlı bir insan hakları antlaşmasıdır (Dışlanmadan Eşitliğe, 2012; Ertürk, Şimşek, Songur ve Şengül, 2014; Milletlerarası Sözleşme, 2009; Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, 2010; Sönmez ve diğ., 2013)

Ülkemizde engellilere ilişkin politikaların Cumhuriyet döneminden itibaren başladığı ve 1950'li yıllara kadar engellilere yönelik olarak yürütülen çalışmaların daha çok tıbbî bakım şeklinde devam ettirildiği görülmektedir. Ancak 1951 yılında politika değişikliğine gidilerek eğitim ve rehabilitasyon konuları dikkate alınmış ve daha önce Sağlık Bakanlığı'na bağlı olan özel eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Kara; 2016; Küçükali, 2015). Engelli bireylerin istihdam edilerek korunmalarına yönelik sosyal politikalar ise 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Ancak 1961 Anayasasında engellilere yönelik doğrudan bir hüküm bulunmamakla birlikte 1967 yılında yürürlüğe giren Deniz İş Kanunu ile engellilerin istihdam edilmesine yönelik kota sistemi Türkiye'de ilk kez mevzuat içinde yerini almıştır. 1971 yılında ise 1475 sayılı İş Kanunu kabul edilerek engellilerin istihdamına yönelik olarak kota uygulaması konusunda düzenlemeler yer almıştır (Çınarlı, 2008).

1982 Anayasasının Birinci Kısmında "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz." İfadesinin yer aldığı görülmektedir. 61. maddesinde "Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır" ifadesi ile 50. maddesinde ise "Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılamaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar" ifadeleri yer almaktadır (Çınarlı, 2008; Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, 2010; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Ülkemizdeki çalışmalar bu tarihten sonra da devam etmiştir. 1999 yılında Türkiye'de ilk kez "I. Özürlüler Şurası" gerçekleştirilmiş ve engelliler kanununun çıkarılması kararlaştırılmıştır (Küçükali, 2015). 2005 yılında gerçekleştirilen II. Özürlüler Şurası ise, "Özürlüler ve Yerel Yönetimler" ana temasıyla 01.07.2005 tarihli 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunun çıkmasını hızlandırmıştır. Kanun, engelli bireylerin toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Çınarlı, 2008; Küçükali, 2015; 5378 sayılı Kanun, 2005).

Engelli bireylerin insan hak ve temel özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde yararlanmasını ve topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak amacıyla oluşturulmuş olan başkanlıklar birleştirilerek Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüş daha sonra 2013 yılında adı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (Çınarlı, 2008).

Bütün bu sözleşmeler ya da düzenlemeler yoluyla engellilere tanınan hakları kapsayan maddeler şu şekildedir; kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, habilitasyon ve rehabilitasyon hakkı, engelli kadın ve çocuklara yönelik özel koruma hakları, bilinçlenme hakkı, engellilerin topluma dâhil olmaları için gereken kamusal alanlara erişim hakkı, yaşama hakkı, risk durumları ve insani bakımdan acil durumlar hakkı, yasa önünde eşitlik hakkı, yargıya erişim hakkı, tabiyet ve seyahat özgürlüğü hakkı, kişisel hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü ile bilgiye erişim hakkı, mahremiyet hakkı, çalışma ve istihdam hakkı, yeterli yaşam standardı ve sosyal korunma hakkı, siyasal ve toplumsal yaşama katılım hakkı, kültürel yaşam, dinlenme, eğlence ve spor hakkı gibi diğer haklar ve bunlara ilişkin devletlerin yükümlülükleri sözleşmede yer almaktadır (Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2011; Engelli Hakları, 2017; Engellilerin Haklarına ilişkin Sözleşme'nin İzlenmesi, 2010; Milletlerarası Sözleşme, 2009).

Diğer engel gruplarındaki bireyler gibi işitme engeli bireylerde bütün bu sözleşmeler veya kanunlarda yer alan haklardan faydalanmaktadır. Ancak bunların yanı sıra yalnızca işitme engelli bireylerin ve ailelerinin faydalanabileceği haklarda bulunmaktadır. Örneğin, yalnızca işitme engellilerin girebildiği, lisans veya önlisans düzeyinde eğitim alıp meslek sahibi olabildiği Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Entegre Yüksek Okuluna başvurabilirler. "H" sınıfı ehliyet alarak araç kullanabilirler. İşitme engellilerin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk Dil Kurumu Başkanlığı tarafından Türk işaret dili sistemi oluşturulmuştur. Ayrıca her türlü eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma, sesli, elektronik kitaplarla birlikte alt yazılı film ve benzeri materyal üretilmesi de sağlanır. İşitme engelli öğrenciler meslek liselerine sınavsız yerleşebilmektedirler. Ayrıca işitme engellilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde gündüzlü ve yatılı eğitim hizmeti verilmektedir. Kaynaştırma programında öğrencilerin istekleri doğrultusunda yabancı dil programlarındaki bazı bilgi ve becerilerin öğretiminden veya dersin tamamından muaf tutulma hakkına sahiptirler. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin FM sistemini kullanması gerekmektedir. Bunların yanı sıra konuşma ve işitme engelli bireylerin istek ve taleplerinin doğru bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak bir tercüman isteme hakkı vardır. Gerek görüldüğü hâllerde tercümanlık yapmak üzere illerde işaret dili bilen personel görevlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca Temmuz 2015 tarihinde "e-Devlette Engel Yok" adında bir proje hizmete sunulmuştur. Bu proje kapsamında işaret dili bilen operatörler hafta içi 08.00 ilâ 18.00 saatleri arasında çağrı merkezi aracılığıyla hizmet vermektedir. Karşılıklı olarak görüntülü canlı destek ortamı üzerinden kullanıcılar yazı veya işaret dili kullanarak istek, öneri ve şikâyetlerini kolay bir şekilde ifade edebilmektedir. Bütün bunlara ek olarak sık sorulan sorular da işaret diline çevrilerek "turkiye.gov.tr" üzerinden erişime açılmıştır (Alsancak, Tomruk, Çatana, Türkekul ve Dolamaç, 2013; e-Devlette Engel Yok, 2015; Engelliler Entegre Yüksekokulu, 2017; Türk İşaret Dili Sözlüğü, 2017).

Engelli çocukların aileleri genellikle beklenmedik bu durum karşısında aşama aşama şok, reddetme, aşırı üzüntü ve depresyon, kızgınlık, suçluluk, kabullenememe, uzlaşma, uyum ve kabullenme gibi değişik duyguları yaşayabilmektedir (Aral, Bütün Ayhan ve Aydoğan, 2006; Childhood Hearing Loss, 2016; Gargiulo, 1985; Kim, Greenberg, Seltzer, ve Kraus, 2003; Padeliadu, 1998; Sen ve Yurtsever, 2007). Engelli bir çocuğa sahip olmak, psikolojik sorunlar, ekonomik güçlükler, yaşam tarzı, aile çevresi ve sosyal çevreyle ilişkiler, eğitim ve bakım sorunları gibi birtakım özel güçlükleri de

beraberinde getirmektedir. Annelerin tüm bu güçlükleri çözmede daha çok çaba gösterdikleri ve daha aktif rol aldıkları belirtilmektedir (Bahar, Bahar, Savaş, ve Parlar, 2009; Karadağ, 2009; Özşenol ve diğ. 2003; Padeliadu, 1998). Yapılan araştırmalarda; engelli çocuğa sahip annelerin diğer aile bireylerine daha az zaman ayırmak zorunda kaldıkları, uzun vadeli ekonomik sıkıntıları fazlaca yaşadıkları (Fazıl, Bywaters, Ali, Wallace ve Singh, 2002; Sen ve Yurtsever, 2007); engelli çocuğun getirdiği ek yükle birlikte aile içindeki mevcut problemlerin daha da arttığı (Aral ve Gürsoy, 2007) vurgulanmaktadır.

Bütün bu sorunlar ile ilgilenirken engelli çocuk anneleri kendilerinin ve çocuklarının sahip olduğu hakları öğrenme ve kullanma konularında yetersiz kalabilmektedir. Ülkemizde engelli çocuğu olan aileler ile ilgili çok fazla çalışma yapılmıştır. Engelli bireylerin ve ailelerinin sahip oldukları haklara ilişkin çalışmalarda bulunmaktadır. Ancak engelli bir çocuğa sahip olan annelerin haklarına ilişkin bilgilerini inceleyen nitel desende çalışmalar yapılmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle araştırmada işitme engelli çocuk anneleri ile derinlemesine görüşme yapmak, engelli hakları konusundaki algılarını çözümlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada engelli çocuk annelerinin, çocuklarının ve kendilerinin sahip oldukları haklar konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımının görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları, bağlı bulundukları ortam içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım türüdür (Yıldırım, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise görüşme sorularının önceden hazırlandığı, ancak görüşme sırasında kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren bir tekniktir (Ekiz, 2009).

### Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiş olan çalışma grubunu, Kırşehir il merkezinde bulunan rehabilitasyon merkezlerine devam eden, işitme engelli çocuğu olan anneler oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 11 anne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma öncesinde araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ilişkisi oluşturmak amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgiler verilerek soruları cevaplandırılmış ve onamları alınmıştır. Çalışmada etik ve gizlilik ilkelerine özen gösterilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan işitme engelli çocuğa sahip annelerin demografik bilgileri incelendiğinde; çoğunlukla 30 ilâ 35 yaş aralığında (%63,7) oldukları, daha çok lise mezunu (%36,4) oldukları ve ev hanımı olan annelerin oranının (%72,7) daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Eşlerinin ise 30 ilâ 40 yaşlarında (%81,9) yoğunlaştığı, üniversite mezunu babaların çoğunlukta olduğu (%27,3) ve daha çok işçi olarak çalıştıkları (%36,4) görülmüştür. İşitme engelli çocukların 4 ilâ 7 yaşta yoğunlaştığı (%54,6), 0-1 yaşlarında tanılandırıldıkları (%54,5), çoğunlukla 2 yaşına kadar cihazlandırıldıkları (%70) ve 2 yaşına kadar eğitime başladıkları (%63,7) da dikkati çekmektedir. Ayrıca annelerin çoğu çocuklarının engelini doktordan öğrendiklerini (%72,7) ve öğrendiklerinde yoğun olarak üzüntü yaşadıklarını (%63,6) belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Form taslağına uzman görüşleri ve işitme engelli çocuğu olan bir anne ile yapılan pilot uygulama doğrultusunda son şekli verildikten sonra uygulamalara başlanmıştır. Formda, annelerin ve çocuklarının demografik bilgilerinin yanı sıra ilgili literatürden yola çıkılarak hazırlanmış olan, işitme engelli çocuklarının ve kendilerinin sahip oldukları haklara ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik sorular bulunmaktadır.

Demografik bilgiler annenin kendisine ve eşine ilişkin olarak yaş, öğrenim düzeyi, meslek ve çocuk sayısı bilgileri ile çocuklarının engelini nasıl öğrendikleri ve öğrendiklerinde ne hissettiklerine ilişkin

soruları içermektedir. Ayrıca işitme engelli çocuğun yaşı, engelin nedeni, tanılandırılma, cihazlandırılma ve eğitime başlama yaşı ile kullandığı cihaz bilgileri ve okula devam etme durumuna ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Haklara ilişkin bilgiler kapsamında ise üç temel temayı kapsayacak şekilde 18 soru hazırlanmıştır. Temalar, "Çocuğa İlişkin Haklar", "Aile ve Çevreye İlişkin Haklar" ile "Anneye İlişkin Haklar" şeklinde düzenlenmiştir. Sorulardan bazıları şöyledir; "Engelli çocukların sahip oldukları haklara ilişkin neler söylersiniz? Ne tür hakları var? Engelli çocukların sahip olduğu haklardan nasıl haberiniz oldu? Haklarınızdan faydalanma konusunda size kim/kimler destek oluyor? Sizce sahip olduğunuz haklardan faydalanmanız yaşantınızda nasıl bir değişiklik yaratacaktır? Sahip olduğunuz haklara ilişkin olarak "iyi ki" diyebileceğiniz şeyler nelerdir?"

Soruların konuşma dili ile sorulduğu görüşmelerde, verilerin daha sağlıklı şekilde alınabilmesi amacıyla annelerin izni doğrultusunda sesleri kayda alınmış ve aynı anda da yazılı olarak kayıt edilmiştir. Görüşmeler 20 dakika ile 30 dakika arasında sürmüştür. Gerektiğinde sorular, içeriği değiştirilmeden farklı şekillerde yeniden sorulmuştur. Araştırma verileri, Nisan- Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Görüşmelerde alınan ses kayıtlarından elde edilen veriler herhangi bir değişim ve düzeltme olmaksızın yazılı hale getirilmiş, yapılış sırasına göre numaralandırılarak kod verilmiştir (A1, A2, vb.). 11 görüşmeden 33 sayfalık veri elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için, alanında uzman bir kişiden yardım alınmış, MAXQDA programı kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde çocukların verdikleri cevaplar kategorik olarak değerlendirilmiştir. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan 11 anneye öncelikle "Engelli çocukların sahip oldukları haklara ilişkin neler söylersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. MAXQDA programı kapsamında annelerden elde edilen veriler kategorileştirilmiş ve Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1: "Engelli Çocukların Sahip Oldukları Haklara İlişkin Neler Söylersiniz?" Sorusuna Verilmiş Olan Yanıtlar

Annelerin yanıtları incelendiğinde; bir grup annenin (%20,8) engelli çocukların sahip oldukları sağlık hizmetlerine ilişkin haklar üzerine yoğunlaştığı, başka bir grubun (%16,7) ise indirimlere ilişkin haklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sahip olduğu haklardan haberdar olmayanların (%12,5) yanı sıra eğitime ilişkin haklarını özel eğitim (%12,5), kaynaştırma eğitimi (%8,3), ayrım yapılmadan eğitim hakkı (%4,2) ve eğitim hakkı (%8,3) şeklinde ifade ettikleri dikkati çekmektedir. Bu durum çocukların farklı yaşlarda ve farklı eğitim kademelerinde bulunmalarından kaynaklanmaktadır. Anneler, çocuklarının bulunduğu eğitim seviyesine göre yararlandıkları hakları belirtmişlerdir. Ayrıca, cihaz alma hakkı (%8,3) ile çalışma hakkı (%4,2) olduğu gibi hiçbir hak tanınmadığını belirten (%4,2) annelerde bulunmaktadır.

Annelerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.
"Özel eğitim alma hakları var. Sağlıkla ilgili hakları var. İndirimlerden faydalanma hakları var. A7"
"Özel eğitim hakkı, kaynaştırma hakkı. Cihaz ücretlerinin karşılanma hakkı, hastane otobüs benzeri yerlerde ayrıcalık tanınması. A9"
"Vergiden muaf oluyorlar. Araba alırken indirim oluyor. Muayene olurken öncelikleri var. Bir kaç şey daha var ama aklıma gelmiyor. A11"
"Bilgim yok. A4"
"Günümüzde hiçbir hakları yok. A6"

Eliçin (2016), özel gereksinimli çocuk ailelerinin yasal hakları konusunda bilgi düzeylerini tespit etmek ve bilgilendirici aile eğitim programı uygulamak amacıyla İstanbul ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yaptığı araştırmada ailelerin yasal hakları konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu tespit etmiş ve bu yönde bir aile eğitim programı hazırlamıştır.

Görüşme yapılan annelere "Engelli çocuğun eğitim hakkı size ne ifade ediyor?" sorusu yöneltilmiş, annelerin verdikleri yanıtlar kategorize edilmiş ve sonuçlar Şekil 2.'de sunulmuştur.

Şekil 2: "Engelli Çocuğun Eğitim Hakkı Size Ne İfade Ediyor?" Sorusuna Verilmiş Olan Yanıtlar

Şekil 2 incelendiğinde "Engelli çocuğun eğitim hakkı size ne ifade ediyor?" sorusuna verilmiş olan cevaplar arasında özel eğitim hakkı %41,7 ile en yüksek orana sahiptir. Engelli çocukları normal gelişim gösteren çocuklardan ayırt etmeden eğitim olarak adlandırdıkları kaynaştırma eğitimi ve daha iyi eğitim hakkı %16,7 oranındadır. Bazı annelerin ise eğitim hakkını bilmedikleri (%8,3), eğitim hakkının sınavlara ilişkin düzenlemeler olduğunu düşündüğü (%8,3) ve zorunluluk nedeniyle (%8,3) verilen bir hak olduğunu düşünenlerin olduğu da dikkati çekmektedir.

Annelerin "Engelli çocuğun eğitim hakkı size ne ifade ediyor?" sorusuna ilişkin vermiş olduğu yanıtlardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

"Kaynaştırma eğitiminin daha doğru uygulanmasını, eğitime ilişkin verilen desteğin arttırılmasını isterdim. Her bir engel grubuna uygun eğitim materyallerin arttırılmasını isterdim. A9."

"Daha fazla eğitim verilmeli. A4."

Elde edilen yanıtlar incelendiğinde annelerin, çocukların sahip oldukları eğitim hakkına ilişkin bilgilerinin daha çok faydalandıkları haklar ile sınırlı kaldığı dikkati çekmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYH) ile TÜİK'in 2010 yılında birlikte yaptığı "Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması"na göre, veri tabanı sitemine kayıtlı olan işitme engellilerin %31,6'sı okuma yazma bilmemektedir. %23'ü okuma yazma bilmekle birlikte, bir okul bitirecek kadar eğitimini devam ettirmemiştir. %17,9'ü ilkokul mezunu, %16,4'ü ilköğretim-ortaokul ve %11,1'i lise ve üstü seviyede eğitim görmüştür (Akbulut, Özgül ve Tezcan, 2014; Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması, 2011).

Ailelerin okullardan ve öğretmenlerden beklentisine karşılık öğretmenler de çeşitli beklentiler içerisindedir. İşitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmenler, işitme engelli çocuklara okuma yazma öğretiminde çok fazla sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını desteklememelerinin, çocuklarının engelini kabullenmeyişlerinin ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmama durumlarının bu sorunların nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013).

Görüşme yapılan annelere "Engelli çocuğun sağlık hakkı denilince ne anlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, annelerin verdikleri yanıtlar kategorize edilmiş ve sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3: "Engelli Çocuğun Sağlık Hakkı Denilince Ne Anlıyorsunuz?" Sorusuna Verilmiş Olan Yanıtlar

Annelerin yanıtları incelendiğinde; engelli çocukların sahip oldukları sağlık haklarına ilişkin olarak en çok (%54,5) sağlık kuruluşlarında muayene olurken tanınan sıra önceliği konusunda bilgi sahibi oldukları, sağlık giderlerinin karşılanması (%9,1) ve evde sağlık hizmeti verilmesi (%9,1) konularında

kısmen bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Ancak bazı annelerin (%27,3) ise sağlık hakları konusunda hiç bilgilerinin olmadığı da dikkati çekmektedir. Annelerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Sağlık hakları var mı bilemiyorum. Diş hastanesinde eve gelen doktor varmış engelli çocuklar için muayene eden. Ben ondan yararlandım çok da güzel oldu. Araştırsam belki başka bir şeyler daha çıkar. Sorunum dişle ilgiliydi bunu buldum aradım bu hakkımdan da yararlandım. A11."
"Muayene olurken öncelik hakkı var. A10."

"Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması"na (2011) göre, engellilerin sağlık hizmetlerine erişim sırasında sorun yaşadıkları konusundaki bildirim oranları da oldukça yüksektir. Veri tabanına kayıtlı olan engelli bireylerin sağlık hizmetlerinden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; %69,8'i hastane işlemlerini takip etmede başka birine ihtiyaç duyduklarını, %53,3'ü sağlık çalışanları ile yeterli düzeyde iletişim kuramadıklarını, %47,5'i sağlık personelinin engel durumu ve tedavisi hakkında yeterli bilgi veremediğini, %47,4'ü sağlık kuruluşu içinde hareket güçlüğü yaşadıklarını, %45,6'sı sağlık kuruluşuna giderken ulaşımda engellerin olduğunu belirtmiştir.

Durduran ve Bodur'un (2009) yapmış olduğu "Engellilerin Engellilikleri Dışındaki Sağlık Sorunları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma" başlıklı nitel araştırmada engelli çocuğa sahip aileler sağlık hizmet alımında güçlük yaşama sıklığının üç kat daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ilgisizlik sonucu işlerini halledemediklerini, çocuk muayene olmak istemeyince geri gönderildiklerini, tanı konmadığı için sürekli başka yerlere gönderildiklerini ve sevk sorunu sonucu sağlık kuruluşunda güçlük yaşadıkları gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca annelere "Eğitim ve sağlık dışında engelli çocuklara sağlanan haklara örnek verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bir grup anne (%50) eğitim ve sağlık dışındaki haklarını bilmediklerini, diğer anneler ise sahip oldukları indirimlere (%33,3) ve sosyal yardımlara ilişkin (%16,7) bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan annelere "Engelli çocukların sahip olduğu haklardan nasıl haberiniz oldu?" sorusu yöneltilmiş,
Verilen yanıtlarda haklarını daha çok bireysel olarak araştırarak ve yaşantıları yoluyla öğrendiklerini (%26,7) belirttikleri dikkati çekmiştir. Bunun dışında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden, aile eğitim programından, doktordan, çocuk gelişim uzmanından, akademisyenden, çevreden, televizyondan, okul öğretmeninden ve aile üyelerinden öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür. Annelerden A8 "Hastalıklarla ve çocuğun gelişimi ile ilgilenmekten haklarımızı hiç araştırmadık. Aklımıza bile gelmedi hiç. Daha sonra haberdar olunca da neden araştırmadık şimdiye kadar diye düşündük. Üstelik etrafımızda kimse de uyarmadı." cevabını vermiştir.

Annelere, aile bireyleri ve çevrelerindeki kişilerin kendilerine destek olma durumları sorulmuş, yanıtlar incelendiğinde aile bireylerinin annelere destek olduğu (%54,5) ve bu desteğin daha çok eşler tarafından (%47,1) verildiği görülmüştür. Aslan ve Şeker (2011), toplumun engelli kişilerle birlikte ailelerini de yargıladığı, yeri geldiğinde çocuğun engelinden dolayı bazen tüm aileyi ve sıklıkla da anneyi dışladığı ve suçladığını belirtmektedir. Yaptıkları çalışmada engelli çocuk sahibi ailelerin, kendilerine karşı suçlayıcı ve dışlayıcı davranışlar gösterilmesinden ve acıma duygusu ile yaklaşılmasından hoşlanmadıklarına ilişkin görüşleri vurgulanmıştır. Hassall, Rose ve McDnald (2005), aile bilinci, çocuğun karakteristik özelliği ile aile stresi ve aile desteği arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında aile stresi ile aile desteği arasında güçlü bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir.

Görüşme yapılan annelere "Sizce sahip olduğunuz haklardan faydalanmanız yaşantınızda nasıl bir değişiklik yaratıyor?" sorusu yöneltilmiş, annelerin verdikleri yanıtlar kategorize edilmiş ve sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4: "Sizce Sahip Olduğunuz Haklardan Faydalanmanız Yaşantınızda Nasıl Bir Değişiklik Yaratıyor?" Sorusuna Verilmiş Olan Yanıtlar

Annelerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde sahip oldukları haklardan faydalanmanın yaşantılarında değişiklik yaratmadığını düşünen (%27,3) annelerin yanı sıra yaşamını kolaylaştırdığını (%18,2) ve engel durumunun yükünü hafiflettiğini (%18,2) belirten anneler de bulunmaktadır. Ayrıca maddi sıkıntılarını hafiflettiğini (%9,1), çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabildiğini (%9,1), çocukla daha fazla zaman geçirebildiklerini (%9,1) ve çocuğun sosyalleşmesi konusunda yardımcı olduğunu (%9,1) da ifade etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Engelli kişiler onur ve değer bakımından diğer insanlarla eşit olmasına rağmen ne yazık ki haklara erişim ve kullanma konusunda en zayıf ve dezavantajlı toplumsal gruplar arasında yer almaktadır. İşitme engelli çocuk annelerinin kendilerinin ve çocuklarının sahip oldukları haklar konusundaki düşüncelerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; annelerin engelli hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları, faydalandıkları haklara ilişkin kısmi bilgilere sahip oldukları, sahip oldukları haklara ilişkin yeterince araştırmacı ve meraklı olmadıkları ile haklarını daha çok bireysel araştırmalar yoluyla öğrendikleri görülmüştür. Eğitim hakkının "özel eğitim alma hakkı" olarak algılandığı, sağlık hakkının hastanelerde tanınan "sıra önceliği hakkı" şeklinde algılandığı, bu nedenle sağlık haklarının yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Engelli haklarından faydalanmanın yaşantılarını kolaylaştırdığı ve engelden doğan yükü hafiflettiği görüşlerinden yola çıkarak işitme engelli çocuklara tanı konulduğunda ailelere, çocuklarının ve kendilerinin sahip oldukları haklar konusunda bilgi verilmesi önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü çalışmada, işitme engelli çocuğu olan annelerin bilgi sahibi oldukları hakları kullandıkları görülmüştür.

Bu bağlamda rehabilitasyon merkezlerinde engelli haklarına ilişkin bilgilendirmeler yapılmasının, seminer ya da eğitimler verilmesinin, babaların ve diğer aile bireylerin de eğitim programları yoluyla desteklenmesinin, engelli haklarına ilişkin kamu spotları, afiş ve broşürler hazırlanmasının, her kurumun kendi bünyesinde bulunan engelli bireylere ve ailelerine yönelik haklara ilişkin bilgilendirmeler yapmasının önemli olduğu ancak bu çalışmaların uygulanabilirliğinin sağlanmasına da dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ulusal televizyon kanallarında engellilerin görünürlüğünü arttırmak için engelli ve engelli hakları ile ilgili yapılan yayınların arttırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca küçük şehirlerdeki hizmetlerin arttırılması da engelli haklarına ulaşım açısından önemli olacaktır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akbulut, S., Özgül, H. ve Tezcan, T. (2014). Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu 10.05.2017 tarihinde http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/ozet_2014.pdf adresinden alınmıştır.

Alsancak, H., Tomruk, H., Çatana, N., Türkekul; A. ve Dolamaç, N. (2013). *Engelli hakları başucu kitapçığı*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Aral, N., Bütün Ayhan, A.. & Aydoğan, Y. (2006). A study on anxiety levels of mothers with mentally retarded children. Giannakaki, M. S., Papanikos, G. T., Pozios, Y. & Richards, J. K. (Ed.), Research on Education (pp. 25-35). Athens: Athens Institute for Education and Research.

Aslan, M. ve Şeker, S. (2011). Engellilere Yönelik Toplumsal Algı ve Dışlanmışlık (Siirt Örneği). *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu*, ss.449-465. İstanbul: Petrol İş Yayınları.

Ataman, A. (2013). *Özel eğitimin temelleri*. Bulunduğu eser: Cavkaytar, A. (Ed.) Özel eğitim (ss. 1-19). Ankara: Vize Yayıncılık.

Aybay, R. (2006). Açıklamalı İnsan Hakları Evrensel Bildirisi. 09.05.2017 tarihinde http://tbbyayinlari.barobirlik.org.tr/TBBBooks/iheb.pdf adresinden alınmıştır.

Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A. ve Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11); 97-112.

Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2011). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Childhood Hearing Loss: Strategies For Prevention And Care (2016). World Health Organization. 09.05.2017 tarihinde http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204632/1/9789241510325_eng.pdf adresinden alınmıştır.

Chunfeng, Y., Zhenjie, W., Jiamin, G., Ping H., Chao G., Gong C. & Xiaoying Z. (2017). Prevalence and social risk factors for hearing impairment in Chinese children - A National Survey. *Journal Environ Res Public Health*; 14(1): 88.

Çınarlı, S. (2008). Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde engelli hakları. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dışlanmadan Eşitliğe: Engelli Bireylerin Haklarını Hayata Geçirmek. (2012). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Durduran, Y. ve Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Tıp Derg*, 25(2); 69-77.

Dünya Sağlık Örgütü Yönetici Özeti, (2011). 09.05.2017 tarihinde http://eyh.aile.gov.tr/data/5480490c369dc57170df34bd/Dunya%20Engellilik%20Raporu%20Yonetici%20Ozeti.pdf adresinden alınmıştır.

e-Devlette Engel Yok (2015). 10.05.2017 tarihinde https://www.turkiye.gov.tr/e-devlette-engel-yok adresinden alınmıştır.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eliçin, Ö. (2012). Yasal haklarımızı biliyor muyuz? Bulunduğu Eser: Cavkaytar, A. (Ed.) Özel Eğitimde Uygulamalı Aile Eğitimi. (ss.133-152). Ankara: Vize Yayıncılık.

Engelli Hakları İnceleme Raporu (2013). Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Toplantısı. 14.05.2017 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2013/raporlar/engelli_haklari_inceleme_raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Engelli Hakları (2017). 10.05.2017 tarihinde http://alo183.aile.gov.tr/mevzuat-bilgi-portali/engelli-haklari adresinden alınmıştır.

Engelliler Entegre Yüksekokulu (2017). 10.05.2017 tarihinde https://www.anadolu.edu.tr/akademik/yuksekokullar/295/engelliler-entegre-yuksekokulu/genel-bilgi adresinden alınmıştır.

Engellilerin Haklarına ilişkin Sözleşme'nin İzlenmesi (2010). İnsan Hakları Gözlemcileri için Kılavuz, Mesleki Eğitim Serisi No. 17, 12.05.2017 tarihinde http://www.un.org.tr/humanrights/vm/engellilerin_haklarina_iliskin_sozlesmenin_izlenmesi.pdf adresinden alınmıştır.

Ertürk, K. L., Şimşek, A., Songur, A. D. ve Şengül, G. (2014). Türkiye'de engelli farkındalığı ve engelli bireylerin adalete web erişilebilirlikleri üzerine bir değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 15(2), 375-395.

Fazıl, Q., Bywaters, P., Ali, Z., Wallace, L. & Singh, G. (2002). Disadvantage and discrimination compounded: The experience of Pakistani and Bangladeshi parents of disabled children in the UK. *Disability & Society*, 17(3); 237-250.

Gargiulo, R. M. (1985). Working with parents of exceptional children: a guide for professionals. Boston: Houghton Mifflin Company.

GBD 2015 Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborations. (2015). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: A systematic analysis for the global burden of disease study 2015. Lancet 2016, 388, 1545–1602. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27733282.

Gözler, K. (2000). *Türk anayasa hukuku.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. http://www.anayasa.gen.tr/temelhakvehurriyetler.htm Erişim tarihi: 14.05.2017

Hassall, R., Rose, J. and McDonald, J. (2005) Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 405-418.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (2017). 13.05.2017 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html adresinden alınmıştır.

Kara, B. (2016). Sosyolojik bakış açısıyla, engellilerin toplumdaki yeri. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal bilimler Sempozyumu.* 5-6 Mayıs 2016, Nizip.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAFPrev Med Bull*, 8(4); 315-322.

Kim, H.W., Greenberg, J.S., Seltzer, M. M. & Kraus, M.W. (2003). The role of coping in maintining the psychological well-being of mothers of adults with intellectual disability and mental ilness. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5); 313-327.

Küçükali, A. (2015). Engellilere uygulanan sosyal yardımlar. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Güz, 35, 100-115.

Küçüktığlı, M. S. (2012). Konya'da Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Toplumsal Hayatta Yaşadıkları Zorlukların Araştırılması Projesi. Konya.

Milletlerarası Sözleşme (2009). 05.05.2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2017). 15.05.2017 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html adresinden alınmıştır.

Nüfus ve Konut Araştırması, (2011). 15.05.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=276 adresinden alınmıştır.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R., ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2); 156-164.

Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat (2010). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Yayın No:43.

Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2011). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Padeliadu, S. (1998). Time demands and experienced stress in greek mothers of children with down's syndrome. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 42(2); 144-153.

Sarıkaya, E., ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 31-61.

Sen, E. and Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *JSPN*, 12(4); 238-252.

Sönmez; Ö. F., Karatekin, K. ve Merey, Z. (2013). Ulusal televizyon kanallarında engelli hakları. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2073-2095.

Türk İşaret Dili Sözlüğü (2017). 10.05.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=264 adresinden alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 06.05.2017 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden alınmıştır.

World Report On Disability (2011). WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. 09.05.2017 tarihinde http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

5378 sayılı Kanun (2005). Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. 09.05.2017 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20050701.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMANIN ÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uzm. Seral Özturan
SOS Anaokulu, Lefkoşa
seralozturan4@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Elif Ünal Bozcan
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa
ebozcan@ciu.edu.tr

**Özet**
Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerle bazı demografik özellikler arasındaki anlamlılıkları ortaya koymaktır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak genel tarama türünde betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 125 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının Önemine İlişkin Görüşleri'ni öğrenmeyi amaçlayan Ölçek ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nicel ve nitel analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle bazı demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış, ancak görüşleri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın, okul öncesi dönemdeki etkilerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, bilgi ve iletişim teknolojileri.

# OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHERS ON THE IMPORTANCE OF USING THE TECHNOLOGY OF INFORMATION AND COMMUNICATION

**Abstract**
The purpose of this research; to determine the opinions of preschool teachers about the importance of using information and communication technologies and to show the relationship between these opinions and some demographic features. This study is conducted through combined quantitative and qualitative research methods with descriptive research pattern in terms of general scanning terms. The study group is formed of 125 preschool teachers who are currently active in preschools of Turkish Republic of Northern Cyprus. As for collecting data, semi-structured interview questions as well as the scale which is designated for obtaining the Preschool Teachers' Remarks on the Importance of Use of Information and Communication Technologies are used. As a result of quantitative and qualitative analyses, no significant difference between preschool teachers' remarks on the importance of use of information and communication technologies and several demographical variables is detected whereas the study identifies the differences among their remarks. It is suggested that the results obtained through this study is of important as they stress the teachers' remarks on use of information and communication technologies and its effects in the preschool education.

**Keywords**: Preschool teaching, preschool teachers, information and communication Technologies.

## GİRİŞ

Dünyanın birçok ülkesinde görüldüğü gibi ülkemizde de teknoloji sayesinde yaşanan gelişmeler toplumsal yaşantıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar teknoloji sayesinde yaşanan gelişmelerin, bir toplumun gelişmişlik düzeyine ait en önemli göstergelerden olduğunu belirtmektedir.

Toplumların geleceği açısından teknolojik araç-gereçlerin tercih edildiği en önemli alanlardan biri eğitimdir. Bu nedenle eğitim ve öğretim ortamlarında teknolojiden faydalanma gayreti içinde farklı faaliyetler sürdürülmektedir. Erken çocukluk döneminden başlayarak belirlenecek olan uygun teknoloji modelleri çocukların öğrenmelerine destek olmaktadır. Teknoloji, tüm eğitsel sorunların ortadan kalkmasının çözümü olmasa da; günümüzde eğitim ve öğretimde kullanılması gerekli hale gelmiştir (Erdemir, Bakırcı, Eyduran, 2009; Keengwe ve Onchwari, 2009; Bahçekapılı, 2011; Kılınç, 2015).

Hayatımızın vazgeçilmezi haline gelen teknolojik araç-gereçler erken yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle teknoloji, okul öncesi dönemden başlayarak önemi gittikçe artan ve belirginleşen bir yere sahiptir. Eğitim sistemleri açısından ele alındığında, öğretmenlerin eğitimde gerçekleşen değişimlerin merkezinde olduğu dikkati çekmektedir. Okullarda teknolojik araç-gereç donanımının gün geçtikçe daha çok tercih ediliyor olması ve teknolojik aletlerin kullanımının artmasıyla beraber, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ve öğretim ortamlarında aktif olarak kullanmaları daha fazla gündeme gelmektedir. Teknolojinin öğrenme süreci ile bütünlük sağlayabilmesi; öğretmen desteği ile gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmenler kendilerini geliştirebilmeli, öğrenmeye açık olmalı ve bilgi ve becerilerini sürekli yenileyebilmelidir. Eğitimde kullanılan teknolojik araç ve gereçler öğrenmenin gerçekleşmesini desteklerken, teknoloji alanında yaşanan yeni gelişmeleri takip edebilmek ve günlük hayatta doğru olarak kullanabilmek de son derece önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin teknolojinin eğitim ortamlarına sağladığı katkıların farkında olmaları ve kendi alanlarına uygulamaları vazgeçilmezdir. Öğretmenin sınıf ortamında teknolojik araçları kullanması, öğrenci merkezli eğitim ortamının yaratılmasında ve bireysel ihtiyaçların karşılanmasında etkilidir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Keengwe ve Onchwari, 2009; Sert, Kurtoğlu, Akıncı, Seferoğlu, 2012; Türk, 2012; Yılmaztekin ve Olgan, 2013). Bilginin hızının ve içeriğinin, bilgiye ulaşım yöntemlerinin değiştiği günümüzde, bu alanda yetişmiş kişlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okullar, eğitimde bilişim teknolojilerinden faydalanma gayreti içinde farklı faaliyetler sürdürmektedirler. Eğitimde "öğretim teknolojisi" olarak adlandırılan bilgi teknolojilerinin yaygın olarak kullanılması toplumların "bilgi toplumu" olmasına sebep olmuştur. Teknoloji, eğitimin yerini almak için değil; eğitimin amaç ve hedefleri ile bütünlük sağlamak ve eğitim-öğretimi geliştirmek için kullanılmalıdır. Teknoloji ve eğitim, insanların yetiştirilmesinde önemli bir etken olmaktadır. İkisinin de temel amacı, insanın gelişimine fayda sağlamak, etkili ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlamaktır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Keengwe ve Onchwari, 2009; Siyambaş, 2015; Türk, 2012).

Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı bu dönemdeki çocukların eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Okullar, günlük hayatta evlerinde bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi cihazlar bulunan bir öğrenci grubuyla karşılaşmaktadır. Teknoloji sayesinde okul öncesi dönemdeki çocukların merak duygusu teşvik edilerek, yaşayarak, deneyerek ve yanılarak öğrenme şansı sunulmakla birlikte; problem çözme, planlama, yansıtıcı düşünme, görsel düşünme, mantıksal düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve psikomotor yetenekleri ile kelime ve bellek gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Bu nedenle teknoloji okul öncesi eğitimde çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Teknoloji doğru kullanıldığı taktirde öğrenci başarısını arttırmak için büyük güce sahiptir. Teknolojik araç-gereçlerin küçük yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanması, tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Çocukların sağlıklı gelişimleri ile ilgilenen kuruluşlar, yayınladıkları bildirilerde örneğin, Amerikan Pediyatri Akademisi (American Academy of Pediatrics-AAP) İletişim ve Medya Konseyi'nin (2011) politikalarına ilişkin açıklamasında, 2 yaşın altındaki çocukların herhangi bir medyatik ortama (tv, bilgisayar, tablet vb.) maruz bırakılmaması gerektiği ve erken çocukluk döneminde oyunun beyin gelişimindeki yapılandırıcı etkisinin değerine vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda, Amerikan Pediyatri Akademisi (AAP) yüksek kaliteli interaktif medyanın, "sosyal becerileri, dil becerilerini ve hatta okula hazır olma derecesini" iyileştirerek, çocuklar için eğitimsel yararları olabileceğini kabul etmektedir (American Academy of Pediatrics İletişim ve Medya Konseyi, 2011; Akt. Epstein, 2013). Bu noktada önemli olan teknolojinin etkisini olumlu yönde kullanabilmektir. Teknolojinin uygun koşullarda kullanılması, çocukların özellikle bilişsel ve dil gelişimlerini olumlu etkilemektedir. Bunun yanı sıra bilgisiyar, ipad gibi teknolojik araçlar çocukların motor gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimini ve öğrenmeye olan eğilimini de artırmaktadır. Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı motivasyonu güçlendirerek çocukların öğrenme ortamına aktif katılımını sağlamaktadır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Aksoy, 2006; Küçükoğlu, 2013; Köroğlu 2014; Kılınç, 2015).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim etkinliklerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşler ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. araştırma sonuçlarının; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın, okul öncesi dönemdeki etkilerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim etkinliklerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, bir çok elemandan var olan, evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümüyle veya evrenden alınan bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2006). Araştırmada nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmış, böylelikle araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005), araştırmalarda farklı yöntemler birlikte kullanıldığı zaman elde edilen verilerle, elde edilen verilere dayanarak yapılan açıklamaların doğruluk ve geçerliğinin saptanmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; KKTC de devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 125 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken öğretmenler kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiğinden uygunluk örneklemi kullanılmıştır. Uygunluk örneklemi; popülasyonun en ulaşılabilir, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Argün, Karadeniz, Demirel, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Öğretmenlerin 48'i (%38,4) Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunu, 45'i (%36) Çocuk Gelişimi mezunu, 17'si (%13,6) başka bölümlerden mezun ve 15'i (%12) de Çocuk Gelişimi Ön Lisans mezunudur. Öğretmenlerin 67'si (%53,6) 1-5 yıl; 35'i (%28) 6-10 yıl; 18'i (%14,4) 11-15 yıl; 5'i (%4) 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin 40'ı (%32) devlet okulunda; 85'i (%68) özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 17'si (%13,6) bilgi ve iletişim teknolojileri alanında herhangi eğitim, kurs veya seminer aldıklarını; 108'i (%86,4) ise almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 16'sı (%12,8) masa üstü bilgisayar; 15'i (%12) diz üstü bilgisayar, 6' sı (%4,8) akıllı telefon, 47'si (%37,6) hepsini ve 41'i (%32,8) birden fazla teknolojik araçları kullandıklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının Önemine İlişkin Görüşleri"ni öğrenmeyi amaçlayan Ölçek ile yarı yapılandırılmış Görüşme Soruları kullanılmıştır.

### Çalışmanın Nicel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın problem ve alt problemleri göz önüne alınarak yapılan literatür taraması sonucunda Suat Kol tarafından 2011 yılında geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği"ne ulaşılmıştır, Ölçeğin kullanılabilmesi için araştırmacıdan yazılı onayı alınmıştır. Ölçme aracının uygunluğu ile ilgili olarak 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman 20 maddeden oluşan ölçek sorularının tümünün araştırma problem ve alt problemlerini kapsamadığını, bunun yerine ölçek maddelerinden amaca uygun olanların seçilerek ve uzman görüşüne sunularak kullanılabileceği bilgisini vermiştir. Bunun üzerine araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve ölçme ve değerlendirme uzmanı ile birlikte ölçeğin 9 maddesinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Belirlenen 9 madde yeniden düzenlenmiş ve ölçme ve değerlendirme alanından 2, eğitim bilimleri alanından 1 ve okul öncesi eğitim alanında 4 uzman olmak üzere toplam 7 uzmana gönderilmiştir, Uzmanlara "S*ize göre bu sorular, öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımının önemine ilişkin fikirlerini öğrenmeye ilişkin bilgi vermekte midir?"* sorusu

sorulmuştur, Uzmanlardan her bir maddeyi bu soru kapsamında düşünmeleri ve *"Uygun"*, *"Düzeltilip Kullanılabilir"*, *"Uygun Değil"* Şeklinde değerlendirmeleri ve varsa yorumlarını eklemeleri istenmiştir, Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler (soru sayısının arttırılması, aralara kontrol sorularının eklenmesi, *"teknolojik araç-gereç"* kavramı yerine *"bilgi ve iletişim teknolojileri"* kavramının kullanılması, bazı soruların düzeltilip kullanılması gerektiği yönündeydi) sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Konu ile ilgili alanyazın taraması (Ünal Bozcan, 2010; Güzel Türk, 2012; Kol, 2012; Yılmaz, 2012; Sayan, 2015; Siyambaş, 2015; Üstün ve Akman, 2015) yapılarak, problem ve alt problem doğrultusunda düzenlemeler yapılmış böylece madde sayısı 14'e çıkarılmıştır. Öğretmenlerin ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere *"Katılıyorum" (1 puan), "Kararsızım" (2 puan), "Katılmıyorum"(3 puan)"* şeklinde belirlenen üçlü Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak düşük puan, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımının önemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını, yüksek puan ise olumsuz görüşlere sahip olduklarını ifade etmektedir.

**Pilot Çalışma**

Araştırmacı tarafından oluşturulan Ölçeğin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra Ölçek, daha önceden bilgilendirilen ve onayları alınan 42 okul öncesi öğretmenine yüz yüze veya e-mail yoluyla ulaştırılarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır.

**Geçerlik-Güvenirlik**

Ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 14 soruluk Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,871 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda; ölçme ve değerlendirme alanından 2, eğitim bilimleri alanından 1 ve okul öncesi eğitim alanında 4 uzman olmak üzere toplam 7 uzmana gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır.

**Nitel Boyutunda Kullanılan Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmanın nitel boyutunda, veri toplama aracı olarak nitel veri toplama tekniklerinden biri olan açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Açık uçlu sorular araştırmacı için konuya dair daha detaylı bilgi elde etme olanağı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken, Ölçek'te yer alan sorular içinde öğretmenlerin en çok katıldıkları, kararsız kaldıkları ve katılmadıkları maddeler seçilerek, araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda, ilgili alan yazın ve uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının geçerliğini sağlamak için taslak form 3 alan uzmanına verilmiş ve değerlendirmeleri istenmiş böylece bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Bu çalışmanın ardından görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşme dökümleri araştırmacı dışında danışman öğretim üyesi tarafından da okunarak kodlar çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Sönmez ve Alacapınar'ın (2016) önerdiği "Güvenirlik = (Görüş Birliği – Katılanların Sayısı / 2) / (Katılanların Sayısı / 2)" formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenirliğin %80 olduğu belirlenmiştir. Bu tür çalışmalarda en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesi elde etmek çalışmanın sağlıklı yorumlanabilmesi için yeterli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

**Nicel ve Nitel Verilerin Uygulanması**

Ölçeğin uygulanması e-mail ve yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamda 125 öğretmene uygulanmış ve uygulanma süresi 5 hafta sürmüştür. Ölçeğin cevaplandırılması ortalama 3-5 dakika sürmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda, düzenlenmiş olan açık uçlu görüşme soruları yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların çalıştığı okullarda, randevu verdikleri zamanda gerçekleşmiştir. Görüşme soruları katılımcılara aynı sözcüklerle ve aynı anlam ifade edecek şekilde sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kayıt ve not alma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin güvenirliği açısından kayıtlar ve dokümanlar ilk olarak araştırmacı tarafından daha sonra da danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiştir.

**Verilerin Analizi**
Araştırmada toplanan veriler nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 21,0 istatistik programı kullanılmıştır. Veri toplama aracından toplanan veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, frekans, yüzde analizleri ve standart sapma hesaplamaları yapılarak betimlenmiştir. Verilerin analizi sırasında farklılıkların belirlenmesi için t testi (Bağımsız örneklemler için) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi ve frekans analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli teknikler kullanılarak elde edilmiş olan verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Frekans analizi ise birimlerin sayısal olarak görülme sıklığını ortaya koymakta, bu sayede sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmekte, öğelerin önem ve etki dereceleri hakkında yorumda bulunulabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularının her biri bir temayı oluşturmaktadır. Görüşmeler yoluyla ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen veriler yazıya dökülmüş ve görüşme kayıtları analiz edilmiştir. Böylelikle alt temalar bulunmuş ve ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilmiş olan yanıtların analizi sırasında katılımcı öğretmenlere Ö1, ..., Ö11 kodları verilmiştir.

## BULGULAR

**Nicel Verilere İlişkin Bulgular**
Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, eğitim durumları (okul öncesi öğretmenliği mezunu, çocuk gelişimi mezunu, çocuk gelişimi ön lisans mezunu, başka bölümlerden mezun) arasında tek yönlü varyans analiziyle elde edilmiş verilere göre [F (3,121)= 2,326, P= 078 > ,05] anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılları (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) ile okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleri arasında tek yönlü varyans analiziyle elde edilmiş verilere göre [F (4,120)= 0,565, P= 0,688 > ,05] anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları teknolojik araç gereçler (masa üstü bilgisayar, diz üstü bilgisayar, akıllı telefon, projeksiyon, akıllı tahta) ile okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleri arasında tek yönlü varyans analiziyle elde edilmiş verilere göre [F (4,120)= 0,702, P= 0,592 > ,05] anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

BİT alanında herhangi bir eğitim, kurs veya seminer alan ve almayan öğretmenler arasında t testi analiziyle elde edilmiş verilere göre [t (123)= 0,500 , P= 0,618 > ,05] anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlar (devlet okulu ve özel okul) ile okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleri arasında t testi analiziyle elde edilmiş verilere göre [t (123)= 0,122, P= 0,911 > ,05] anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

**Nitel Verilere İlişkin Bulgular**
Öğretmenlerin "Okul öncesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri deyince ne anlıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| Okul öncesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri. | Günümüzde kullanılan teknolojik araçlar (Tepegöz,bilgisayar, akıllı tahtalar, projeksiyon) | 6 |
| Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul öncesi eğitimde çocuk açısından sağladığı yararlar. | Çocuğun merak duygusunu uyandırıp, dikkatini çekme, heveslendirme, dersin kalıcılığını ve pekiştirilmesini sağlamak için yer verilmelidir | 5 |
| | Çağa uyum sağlamak için okul öncesi eğitimde teknolojik araçlara yer verilmelidir | 3 |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, okul öncesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) denildiği zaman öğretmenlerin çoğunlukla okul öncesi eğitimde kullanılan teknolojik araçlar (Tepegöz,bilgisayar, akıllı tahtalar, projeksiyon) ile teknolojik araçların çocuk açısından sağladığı yararlardan bahsettikleri görülmektedir.

Ö1 kodlu öğretmenimizin bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: " *Günümüzde kullanılan teknolojik eşyalar. Bilgisayar, tepegöz, akıllı tahtalar…*"

Ö2 kodlu öğretmenimizin bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: "*Çocuğun dikkatini çekme, heveslendirme, dersin kalıcılığını sağlamak için ve pekiştirilmesi için gereklidir*."

Ö6 kodlu öğretmenimizin verdiği yanıt şu şekildedir: "*Çağımız teknoloji çağı olduğundan dolayı çocuklarımızın da çağa ayak uydurması için okul öncesi eğitimde yer verilmesi gereklidir.*"

Öğretmenlerin "Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sosyal becerilerin gelişimini nasıl etkilemektedir?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımının Sosyal Becerilere Etkileri

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| BİT kullanımı sosyal becerilerin gelişimini olumlu etkiler. | Olumlu etkiler | 3 |
| BİT kullanımı sosyal becerilerin gelişimini olumsuz etkiler. | Hazırladığımız etkinliğe göre etkiler | 2 |
| | Olumsuz etkiler | 8 |
| | Çocuğun sosyal davranışlarını kısıtlar ve iletişim kuramaz | 7 |

Tablo 2 'deki veriler incelendiğinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda öğretmenlerin çoğunlukla çocuğun sosyal beceri gelişimini olumsuz etkilediği ve çocuğun sosyal davranışlarını kısıtlayıp iletişim kurmasını engellediği görüşünde oldukları görülmektedir.

"Ö2 kodlu öğretmenimiz bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: "*Etkiler. Kalıcılığı açısından, pekiştirmek için daha çok avantaj var, çocuk heveslenir farklı şeyler olduğunda…"*

Ö9 kodlu öğretmenimizin verdiği yanıt şu şekildedir: "*Olumlu etkilemez çünkü teknoloji çocukları sosyal çevreden uzaklaştırır."*

Öğretmenlerin "Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıf ortamında kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Ortamında Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| Sınıf ortamında BİT kullanımı vazgeçilmezdir | Vazgeçilmezdir | 7 |
| | Öğretmen açısından vazgeçilmezdir | 4 |
| Sınıf ortamında BİT kullanımı vazgeçilmez değildir | Çok vazgeçilmez değildir. İlle de kullanılması gerekmez | 2 |
| | Vazgeçilmez değildir | 2 |

Tablo 3 'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu sınıf ortamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının vazgeçilmez olduğunu düşünmektedirler.

Ö1 kodlu öğretmenimizin bu soruya yanıtı şu şekildedir: " *Tabi ki vazgeçilmezdir. Çocuklar her şeyi sözel olarak anlayamaz görsel olduğunda daha çok akılda yer eder. Görsel olarak çocuklara bilgileri aktarmakta kolaylık sağlar."*

Ö4 kodlu öğretmenimiz bu soruya yanıtı şu şekildedir: "*Vazgeçilmez değildir. Teknolojik aletler çocuğun her yönünü (psikomotor, sosyal, vs.) olumsuz olarak etkileyebilir."*

Öğretmenlerin "Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak okul öncesi öğretmenini nasıl etkiler?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Okul Öncesi Öğretmeni

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| BİT kullanımı okul öncesi öğretmenini aktif kılar. | Aktif kılar | 4 |
| | Yerine göre değişir | 3 |
| BİT kullanımı okul öncesi öğretmenini aktif kılmaz. | Aktif kılmaz-pasifleştirir | 6 |

Tablo 4 'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının okul öncesi öğretmenini aktif kıldığını, bir kısmı bu durumun yerine göre değiştiğini ifade ederken bir kısmı da öğretmeni aktif kılmadığını, aksine pasifleştirdiğini ifade etmektedir.

Ö7 kodlu öğretmenimizin bu soruya yanıtı şu şekildedir: "*Evet. Günümüzdeki herşeyi tamamen internetten daha basit kullanabildiğimiz için daha çok şey öğreniriz ve çocuklara daha çok şey aktarabiliriz."*

Ö9 kodlu öğretmenimiz bu soruya yanıtı şu şekildedir: "*Öğretmenler aktif değildir. İnternet sayesinde istediğimiz herşeyi sosyal ortamda bulup işi kolaylaştırabilirler. Halbuki okul öncesi öğretmeni yaratıcı olmalıdır bunun içinde materyalini kendisi yapmalıdır.*"

Öğretmenlerin "KKTC' de uygulanan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi eğitimde BİT kullanımı açısından nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5: KKTC'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı Açısından Değerlendirilmesi

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| KKTC'de uygulanan okul öncesi eğitim programının eğitimde BİT kullanımı açısından yeterlidir | Yeterlidir ve özel okullarda kullanımı daha yaygındır | 7 |
| KKTC'de uygulanan okul öncesi eğitim programının eğitimde BİT kullanımı açısından yetersizdir. | Yetersizdir ve yetersizlik devlet okullarında daha belirgindir | 10 |

Tablo 5 'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı bilgi ve iletişim teknolojilerinin özel okullarda daha çok kullanıldığını, çoğunluğu ise devlet okullarında yeterli imkan olmadığı için daha az kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Ö1 kodlu öğretmenimiz bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: "*Yetersizdir. Özellikle devlet okullarında çok yetersizdir.*"

Ö6 kodlu öğretmenimiz bu soruya yanıtı şu şekilde yanıtlamıştır: "*Yetersizdir, öğretmenler yeterli eğitimi alsa bile okulun yeterli imkan olmadığından bunları hayata geçiremiyor.*"

Öğretmenlerin "Gözlem ve izlenimleriniz doğrultusunda KKTC' de ki okul öncesi eğitim kurumlarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı konusundaki yaklaşımlarını nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: KKTC' deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı Konusundaki Yaklaşımlar

| **Alt Temalar** | **Örnek İfadeler** | **Belirtme Sıklığı** |
|---|---|---|
| KKTC 'deki okul öncesi eğitim kurumlarında BİT kullanılmıyor. | Kullanılmıyor | 3 |
| | Devlet okullarında maddi imkansızlıklardan dolayı kullanılmıyor | 3 |
| KKTC 'deki okul öncesi eğitim kurumlarında BİT kullanılıyor | Genellikle özel okullarda kullanılmaktadır | 6 |
| | Aşırıya kaçmadan kullanılmalıdır | 3 |

Tablo 6 'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı KKTC' de ki okul öncesi eğitim kurumlarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının özel okullarda daha çok tercih edildiğini, devlet okullarında ise yeterli imkan olmadığından dolayı daha az kullanıldığını ve aşırıya kaçmadan yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö1 kodlu öğretmenimiz nu soruyu şu şekilde yanıtlamıştır: "*Öğretmenlerin deneyimi var fakat okulların maddi yetersizliğinden dolayı kullanamıyorlar.*"

Yine aynı soruya Ö6 kodlu öğretmenimizin verdiği yanıt şu şekildedir: "*Genellikle özel okullarda daha çok yer veriliyor devlet okullarında maddi imkanlardan dolayı daha az kullanılır.*"

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın nicel verilerine bakıldığı zaman; öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olması, eğitim teknolojileri konusunda var olan bilgi ve becerilerinin birbirine yakın olduğunu düşündürebilir. Çakmaz (2010) "Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumları"nı incelediği çalışmasında, eğitim teknolojisini kullanmada yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, kıdem yılları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birinin kıdem yılları aynı olan öğretmenlerin (1-5 yıl ve 5-10 yıl) çalışma grubunun büyük bir çoğunluğunu (%81,6) oluşturması olabilir. Çakır Babayiğit (2014) tarafından yapılan çalışmada "Eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri" incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çakmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak nitel verilere göre öğretmenler, özel okullarda BİT kullanımının daha yaygın olduğunu, devlet okullarında ise (alt yapı ve maddi olanaksızlıklardan dolayı) yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebinin araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%68) özel okullarda görevli olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Robb (2013) ve Üstün ve Akman (2015) bu veriyi destekler nitelikte açıklamalarda bulunmuşlardır. Robb'a göre; erken çocukluk dönemi eğitimcileri genel olarak teknolojiyi kullanma konusunda hemfikirdirler. Fakat programlarını entegre etmek için birtakım engellerle karşılaştıklarını belirtirler. Yeterli teknik desteğe sahip olmayanların oranı yaklaşık % 40, mesleki gelişimin sınırlı olduğunu söyleyenlerin oranı ise % 60 civarındadır. Üstün ve Akman (2015) göre; *"Devlet okullarında görev yapan öğretmenler imkansızlıklar nedeniyle eğitim ve öğretim ortamında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yer veremiyor ancak bu durumun özel okulların imkanları dahilinde farklılık göstermektedir ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin teknolojinin kullanımına yönelik tutumları ve görüşleri değerlendirmeye açık durumdadır."*

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, bu alanda herhangi eğitim, kurs veya seminer alıp-almama durumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun nedeninin, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%86,4) böyle bir eğitim, kurs veya seminer almamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle, sınıflarında kullandıkları teknolojik araç gereçler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%70,4) sınıflarında teknolojik araç-gereçlerin hepsini veya birden fazlasını kullanmaları olabilir.

Araştırma sonucunda, Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşlerinin, okul öncesi eğitimde kullanılan teknolojik araç-gereçler ve BİT'in okul öncesi eğitimde çocuk açısından sağladığı yararlar ekseninde temellendiği görülmektedir. Genel olarak öğretmenler, okul öncesi eğitimde BİT deyince akıllarına ilk gelen kavramın "teknolojik araç-gereçler" olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler sınıf ortamında BİT kullanımının vazgeçilmez olduğunu düşündüklerini belirterek, sınıflarında teknolojik araç-gereçlerin tümünü veya birden fazlasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Demir (2015), "Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini

kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi"ni incelediği çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında eğitim ve öğretim teknolojisi olarak bilgisayar ve TV kullandığı, çoğu öğretmenin sınıflarında bilişim teknolojilerini etkin kullandığı ve bu durumun öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeylerini olumlu yönde etkilediği, bununla birlikte öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sayan (2016) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitimde yararlanılan teknolojik araç-gereçler arasında en kapsamlı olarak kullanılanların başında bilgisayarların geldiğini fakat bilgisayardan farklı olarak kullanılan teknolojik araçların da yer aldığını belirterek, bu teknolojik araçlar-gereçler uygun kullanıldığı takdirde okul öncesi eğitimde etkili olup çocuklar için fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Robb (2013), yapmış olduğu çalışmada eğitimcilerin % 92' sinin dijital kameralar, masaüstü veya dizüstü bilgisayarlar, % 84' ünün ve TV, % 80' inin DVD, % 29'unun tablet, %15'inin de e-okuyuculara erişimi olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bunlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul öncesi eğitimde BİT kullanımı denildiğinde teknolojik araç-gereçleri örnek göstermesi ve sınıf ortamında teknolojik araç-gereçlerin vazgeçilmez olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olması araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin BİT kullanımının sosyal beceriye olan etkisine ilişkin görüşlerinin, çocuk açısında çoğunlukla olumsuz etkiler yarattığı; özellikle de sosyal becerilerini olumsuz etkilediği yönünde olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalara göre; okul öncesi ve okul çağındaki çocuklar için medya ve bilgisayar kullanımı, davranışsal ve zihinsel sağlık sorunları, obezite, zayıf uyku alışkanlıkları, agresif davranış ve dikkat bozuklukları ile ahlaki ve duygusal problemlere ve genel olarak bağımlılığa yol açmaktadır. Hatta yapılan çalışmalarla teknoloji kullanımının çocukların göz sağlığını ve duruş pozisyonlarını da olumsuz etkileyeceği savunulmaktadır (Cordes ve Miller, 2000; Nunez-Smith, Wolf, Huang, Emanuel, Brüt, 2008; Akt. Epstein, 2013; Çakır Babayiğit, 2014; Şen, 2016;).

Kılınç'ın (2015) "Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi"ne ilişkin araştırma sonuçları bu veriyi desteklemektedir. Kılınç'a göre; *"Uzun zaman ekranların karşısında kalan çocukların sosyal etkileşim yönlerinin zayıf olacağı, bilgisayarı kişileştirerek sosyal yaşamdan uzaklaşma ile içe kapalı bireylerin yetişeceği, bununla birlikte bağımlı ve takıntılı insanların artacağı" yönündedir.* Akkoyunlu ve Tuğrul' un (2002) "Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi"ni araştırmak üzere yaptığı çalışma sonuçları ise bu veriyi desteklememektedir. Akkoyunlu ve Tuğrul (2002) göre; "B*ilgisayarlar uygun koşullarda kullanıldığında; çocukların motivasyonunu artırarak sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur ve çocukların işbirliği ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir."* Benzer şekilde Demir (2015) ve Küçükoğlu (2013) da okul öncesi dönemde BİT kullanıldığında çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığını, bağımsız öğrenme yolları geliştirmelerine olanak sağladığını böylece, aktif öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşü; okul öncesi eğitimde BİT kullanımı okul öncesi öğretmenini aktif kılmaz yönündedir. Bu durum öğretmenlerin birçoğunun teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmadığından, öğretmeni aktif kılmadığı düşüncesinde olduklarını gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğunun bilgi ve iletişim teknolojileri alanında herhangi bir eğitim, kurs veya seminer almadıklarını ifade etmesi de bu veriyi destekleyebilir. Bahçekapılı (2011) "Teknoloji destekli öğretim konusunda bilişim teknolojileri öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının iş birliği süreçleri ve bu süreçteki deneyimleri"ni araştırdığı çalışmasında, öğrenme ortamlarıyla teknolojinin bütünleştirilmesinin gerçekleşmesi için okullara sağlanacak teknolojik imkanların yeterli olmadığını, eğitimde hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olması gerektiğini dile getirmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda, KKTC' de uygulanan okul öncesi eğitim programında BİT kullanımının gerekli olduğu fakat dengeli biçimde, aşırıya kaçılmadan yer verilmesi gerektiği yönündedir. Sayan'ın (2016) ifadeleri de bu veriyi destekler niteliktedir; *"Teknolojik araç-gereç kullanımına okul öncesi dönemde yer verilmelidir ancak teknolojinin çocuklar için doğru kullanılması eğitimcilerin bu konudaki bilgileri ve yeterlikleri ile sağlanabilir."*

Araştırma verileri doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir; *o*kul öncesi öğretmenlerinin BİT kullanmanın önemine ilişkin görüşleriyle; eğitim durumları, kıdem yılları, bilişim teknolojileri alanında herhangi bir eğitim, kurs veya seminer alıp almamaları, eğitim yaptıkları kurum ve sınıfta kullandıkları teknolojik araç-gereçler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul öncesi eğitimde BİT denildiği zaman, okul öncesi eğitimde kullanılan teknolojik araçlar ve BİT'in okul öncesi eğitimde çocuk açısından sağladığı yararlar temaları ekseninde temellendiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu; okul öncesi eğitimde BİT deyince akıllarına ilk gelenin "teknolojik araçlar" olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu BİT kullanımının sosyal becerilerin gelişimini olumsuz etkilediğini ve çocuğun çevresiyle olan iletişimini kısıtladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf ortamında BİT kullanımının özellikle öğretmenler açısından vazgeçilmez olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, çağa uyum sağlamak adına kullanılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu BİT kullanımının okul öncesi öğretmenini aktif kılmadığını aksine öğretmeni kolaya alıştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi eğitimde BİT kullanımının gerekli olduğunu fakat dengeli biçimde, aşırıya kaçılmadan yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler gözlem ve izlenimleri doğrultusunda, BİT kullanımının özel okullarda daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir.

*Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şöyledir;* Okul öncesi lisans, ön lisans ve kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümlerine BİT ile ilgili uygulamalı teknolojik eğitim dersleri konulabilir. Teknoloji okur-yazarlığı ve yaratıcı eğitimi sağlayacak şekilde teknolojiden nasıl yararlanılabileceği ile ilgili MEB ve ilgili paydaşlar yaygınlaştırıcı, bilgilendirici çalışmalar yapabilir. Devlet okullarına teknik destek sağlanabilir. Teknoloji odaklı hizmet içi eğitimler verilerek, okul öncesi eğitimde BİT kullanımı konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir. MEB destekli teknolojiyi yaygınlaştırma çalışmaları tüm okulları kapsayacak şekilde planlanabilir. Bu konudaki görüş ayrılıklarının azalabilmesi için öğretmenlerin okul öncesi eğitimde BİT kullanımına ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla, MEB tarafından seminerler düzenlenebilir. Teknoloji araçlarının olumlu sonuçlarını doğrulamak ve teknoloji araçlarını etkili kullanabilmek hakkında ek araştırmalar yapılabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23,12-21.

Aksoy, H., H. (2006). *Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme.*

http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/teknoloji/teknoloji_aksoy.doc. (05.09.2016:12.00).

Bahçekapılı, T. (2011). *Teknoloji destekli öğretim konusunda bilişim teknolojileri öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının işbirliği süreci ve bu süreçteki deneyimleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Argün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. *Örnekleme Yöntemleri.* https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/9-hafta-arac59ftc4b1rmalarda-c3b6rnekleme.pdf. (05.12.2016: 12:02).

Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Cordes, C., Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood. Alliance for childhood* from:http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm. (26.04.2017).

Çakır Babayiğit, Ö. (2014*). Eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri (ankara ili örneği).* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Çepni, S. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Demir, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi (Nitel bir çalışma). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2(4), 466-479.

Epstein A., S. (2013) Using technology appropriately in the preschool classroom *Senıor Dırector Of Currıculum Development.*

Erdemir, N., Bakırcı, H., Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitim Dergisi.* Sayı:3.

Güzel Türk, M. (2012). *Öğretmenlerin derslerinde öğretim teknolojilerini kullanımına ilişkin görüşlerinin analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Keengwe, J., Onchwari, G. (2009). Technology and early childhood education: a technology ıntegration professional development model for practicing teachers*. Early Childhood Education Journal*. 37 (3), (05.09.2016: 13.09). ISSN *1082-3301.*

Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* Cilt 20.

Köroğlu, A., Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükoğlu, B. (2013). *Okul öncesi eğitimine yönelik bilgisayar destekli öğretim tasarımı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Robb, M. (2013). How early chıldhood educators use technology ın the classroom. Early chıldhood education/research and studies (18.12.2016:14.04).

Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda eğitim ve Toplum.* Cilt 5. Sayı:13.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış. Bir içerik analiz çalışması. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss. 351-357).

Siyambaş, P. B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik terim farkındalıkları, teknoloji ile öğrenmeye yönelik özgüven algıları ve bilgisayar ile internet tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kardeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şen, M. (2016). *Teknolojik öğretim araçları ve özellikleri.* Bulunduğu eser: Ültay, E ve Ültay, N. (Ed.). Okul öncesi eğitimi için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme (ss. 85-107). Ankara: Pegem Akadem

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri,* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Ünal, Bozcan E. (2010). Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi.* 1(4), 1-13.

Üstün, A., Akman, E. (2015). Private school teachers' attitudes and ideas about the utilization of technological tools in education (the example of samsu province). *Journal Of Educational Science*, 3 (4) .

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara Seçkin Yayınları.
Yılmaz, H., H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (şişli endüstri meslek lisesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaztekin Öztürk, E. ve Olgan, R. (2013). Trends and ıssues: a review of studies related to technology usage in early childhood education. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(2), 421–440.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

# ROMAN ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARISIZLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Hacer Tor
Gazi Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Sosyoloji Bölümü
hacertor59@gmail.com

**Özet**
Son yıllarda yapılan araştırmalarda Romanların Türk Toplumunda en dezavantajlı gruplar olduğuna işaret edilmektedir. Romanların yaşadığı temel sorun alanları olarak istihdam, barınma ve eğitim üzerinde durulmaktadır. Eğitime erişimde dezavantajlı gruplardan biri de roman çocuklarının olduğundan söz edilmektedir. Roman çocuklar arasında okulu terk etme oranının yüksek olduğu ve devamsızlığın sıkça görüldüğü, üst sınıflara geçmiş çocukların okuma yazma bilmediği gözlemlenmektedir. Roman çocukların eğitim durumları ve sorunları üzerine yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır bu çalışma bu çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla planlanmıştır. Çalışma, Çorum İlinin Sungurlu ilçesinde roman çocukların devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma da nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (casestudy) deseni kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada roman çocukların okula devamlarında, ödevlerini yapmada, okula istekli gelmelerinde ve velilerle iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Roman çocuk, eğitim, sorun.

# TEACHERS' VIEWS ON ROMANY CHILDREN'S FAILURE IN SCHOOLS

**Abstract**
Research conducted in recent years indicates that Romanies are the most disadvantaged group in Turkish society. Employment, accommodation and education are highlighted as the major fields in which Romanies encounter problems. Romany children are mentioned as one of the disadvantaged groups in having access to education. It is often observed that those children have high rates of dropout, high levels of attendance problems in schools and that they are illiterate even if they are in upper grades. The number of studies on Gypsy children's educational status and their problems is scarce. This study aims to exhibit the problems those children encounter in education. This study was conducted with teachers teaching in schools Gypsy children attended in Sungurlu district of Çorum. The study employs the design of case study, which is one of qualitative research designs. Semi-structured interview forms were used in collecting the data. It was concluded that Romany children had problems in school attendance, doing their homework, willingness to come to school and in communicating with their parents.

**Keywords:** Romany children, education, problems.

## GİRİŞ

Türkiye´de genel olarak Çingeneler/Romanlar olarak ifade edilen topluluk isimleri, Mutrip, Elekçi, Poşa, Cano, kevlî, Lom, Kalo, Sinto, adlarıyla da bilinen bir çok isimden bazılarıdır. Bu isimler bölgesel ya da ülkesel olarak farklılık gösterirken, Farsça´da Çingene için "kevlî" kelimesi kullanılmaktadır(Sal, 2009).Roman ve Çingene kavramları aslında aynı halkı tarif etmek için kullanılan isimler olsa da yaygın toplumsal kabule göre "Roman" ismi daha olumlu çağrışımlar yaptığı için bu çevreler ağırlıklı olarak kendilerine "Roman" şeklinde hitap edilmesinden herhangi bir rahatsızlık duymamaktadır. Kırsal kesimde ise bu topluluk, halk arasında daha çok "Çingene" ismiyle anılmaktadır(Demirhan, 2012).Romanların büyük bölümü gelenek, göreneklerini ve topluluklarının yönetim biçimlerini

korumuştur. Roman ailelerindeki hayat, ahlaki ve geleneksel normlar tarafından belirlenmekte, kadınlar, erkekler, çocuklar, yaşlılar bu normlar çerçevesinde aile içerisindeki rolleri üstlenmektedirler (Sal, 2009).

Türkiye'deki Romanları yerleşik ve göçer olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Romanların yerleşik olan bölümü kentlerin kenar bölgelerinde, varoş semtlerde, yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Türkiye'de yaşayan Çingenelerin pek çoğu anadilleri olan "Romani" diliyle konuşmakta ve iletişim kurmaktadır(Akkaya, 2011). Geleneksel roman meslekleri ise demircilik, bakırcılık, kalaycılık, sepetçilik, elekçilik, altın arayıcılığı, seyislik, şifacılık, falcılık, ayı oynatıcılığı,akrobatlık, müzisyenlik, çengilik, bohçacılık, gemi yapımcılığı, oymacılık, madencilik, kâhinlik, dilencilik ve nalbantlık vs.dir (Unicef, ty). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar sonucunda Romanların Türk toplumunun önemli bir dezavantajlı grubunu oluşturduğu gerçeği ile karşılaşılmıştır. Büyük bir bölümünün yoksulluk içinde yaşamlarını sürdürmesi yanında Romanların ayrıca istihdam, barınma ve eğitim ve sağlık konularında da büyük mağduriyet yaşadıkları ortaya çıkmıştır(Demirhan, 2012).

Romanların yaşadıkları yerler, suç ve düzensizlik açısından adı kötüye çıkan yerler olarak algılanmaktadır.Romanlar, yoksullukları, eğitimsizlikleri, bilgi ve sosyal becerilerden yoksun oluşları, kamu görevlilerinden, profesyonellerden, olası işverenlerden ve başkalarından ayrımcı muamele görme korkusu gibi nedenlerden dolayı mahallelerinde ayrılmada, kamusal yaşama katılmada, kamu hizmetlerinden yararlanmada ve yetkililere yaklaşmada güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bütün bu koşulların Roman çocuklar ve gençler üzerinde ciddi etkileri olmaktadır(Unicef,ty).

Yapılan çalışmalar Roman çocuklarının çok ciddi eğitim problemleri olduğuna işaret etmektedir. Bu problemler; okulu terk etme oranlarının yükseksek olması, oranının çok sık devamsızlık yapmaları ve okuma-yazmayı sökmede zorluk çekmeleridir. Ayrıca Roman topluluklarının eğitime gereken değeri vermedikleri ve çocuğun okullu olmasının Roman toplumlarında artı bir değer ifade etmediği de öne sürülen iddialar olarak çalışmalara yansımıştır. Roman çocukların okulu terk etmesinde en önemli sebeplerin başında ekonomik yetersizlikler gelmektedir. Ailenin ekonomik yetersizliği Roman çocukların okuldan ayrılıp bir işte çalışmasına neden olmaktadır. Bunun yanında Roman çocukların okul harçlığı bulamaması, okul masraflarını karşılayamaması da okuldan ayrılması için bir neden olmaktadır. Roman çocukları eğitim öğretim ortamlarından uzaklaştıran bir diğer sebep ise okulda dışlanmanın yaşanmasıdır (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2026).

Hiç kuşkusuz, eğitim hakkı, başta çocuklar olmak üzere her insanın en temel hakkıdır. Bu anlamda eğitim hakkının bir kamu hakkı olan ekonomik ve sosyal haklar içinde olduğu, çocuğun kişiliğine, kendisini ilgilendiren konularda kendisini ifade etme hakkına, fiziksel ve kişisel onuruna saygıyı da içerdiği görülmektedir. Çocuğun insan haklarının yaşama geçmesi, doğuştan gelen insanlık onurunun korunması, bütüncül gelişimi ve potansiyelini gerçekleştirmesi eğitim yoluyla sağlanabilir. Eğitim ayrıca, kimlik ve bağlılık duygusunun gelişmesi, sosyalleşme ve başkalarıyla etkileşimin belirli değerlerle uyum içinde gerçekleşmesi ve çevreyle etkileşimin sağlanmasının da aracıdır(MEB, 2011).

Eğitime erişimde dezavantajlı gruplardan biri de Roman çocuklardır. Bu çalışma Roman çocukların okul başarısızlığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla planlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

**Çalışma Grubu**
Bu çalışmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Çorum İlinin Sungurlu İlçesinde Roman çocukların çoğunlukla devam ettikleri okullarda görev yapan dokuz tane branş öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin ikisi kadın yedi tanesi erkektir.

**Veri Toplama Araçları**
Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular uzman görüşü alarak hazırlanmıştır. Görüşmeler roman öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan ve öğretmen adaylarına yöneltilen sorular şu şekildedir:
-Roman çocukların okulda başarısız olma nedenleri,
-Roman çocukların okula devam edememe nedenleri,
-Roman çocukların velileri ile yaşanan sorunlar,
-Roman çocukların okul hayatında başarılı olabilmesi için neler yapılabilir,
-Roman çocukların sosyal dışlanma sorunlarının nasıl çözüleceğine ilişkindir.

**Verilerin Analizi**
Elde edilen veriler; nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

**BULGULAR**

Araştırmada elde edilen sonuçlar bulgular kısmında değerlendirilmiştir.

**1-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Roman Çocukların Okulda Başarısız Olma Nedenlerine İlişkin Görüşleri**
"Öğretmenler roman çocukların; dersleri düzenli takip etmemeleri ve ciddiye almamaları, ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, okula düzenli gelmemeleri, okul dışında çalışmaları, okula geç yaşta başlamaları, eğitimden beklentilerinin az olması, yanlış arkadaş seçimi, hedef belirsizliği nedenlerinden roman okulda başarısız olduklarını belirtmişlerdir."

Görüldüğü gibi Roman çocuklarının okulda başarısız olmalarını etkileyen pek çok neden bulunmaktadır. Genç, Taylan ve Barış'ın (2015) yaptıkları çalışmada Roman çocukların okul başarısızlıklarında kaliteli okullara erişememe, ders araç ve gereçlerinin yetersiz olması, ders çalışma imkanlarının az olması, etraflarında eğitimli kişilerin az olması, ilgisizlik, sosyal dışlanma, hedef belirsizliği, çocukların küçük yaşlarda çalıştırılması üzerinde durulmaktadır.

**2- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Roman Çocukların Okula Devam Edememe Nedenlerine İlişkin Görüşleri**
"Öğretmenler roman çocukların okumaya karşı isteksiz olması, ailenin gerekli önemi göstermemesi, çocukların bir işte çalışıyor olması, etrafında okulu terk etmiş arkadaşlarının bulunması, Okulun Roman çocuklar için sıkıcı bir ortam oluşturmasından dolayı okula devamsızlık yaptıklarını belirmişlerdir."

Dünyada ve Türkiye'de çocukların okul devamsızlıkları ve okulu bırakmaları ciddi bir sorundur. Öğrencilerin okulu bırakmasının en ciddi ön habercilerinden biri olan devamsızlık faktörü bu noktada önem kazanmaktadır. Erken yaşlarda sıklıkla devamsızlık yapılması öğrencinin okul başarısını da olumsuz etkilemekte, aldıkları eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmakta ve ilerleyen dönemler için telafisi zor olumsuzluklara neden olmaktadır Çocukların okula devam etmemelerinin altında yatan bazı nedenler bulunmaktadır bunlar; ailevi nedenler, sağlık kaynaklı nedenler ve okul kaynaklı nedenlerdir (Uzun ve Bütün,2015). Ülkemizde roman öğrenciler arasında okula devamsızlığın büyük bir sorun olduğu görülmektedir. Okula devamsızlık düşük akademik başarı, okula uyum ve okul bırakma gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bu durum Romanların eğitim sisteminin dışında kalmasına ya da eğitim sürecinde başarısız olmasına neden olmaktadır (Akkan, Deniz ve Ertan 2011).

İzmir'de yapılan bir araştırmada; Roman vatandaşların yoğun olduğu bir okulda okul mevcudu 275'dir ve okula devam eden öğrencilerin sayısı ise 36'dıdır bu sayı roman çocukların okula devamlarında ne kadar büyük sıkıntı olduğunu göstermektedir. İzmir'de 300 bin civarındaki Roman yurttaşın büyük bir kısmının ilköğretim seviyesindeki çocuklarının devamsızlık sorunuyla mücadele edilmektedir. Roman çocukların okula devamlarını sağlayabilmek amacıyla sosyal içermenin desteklenmesi projesi (SİROMA) başlatılmıştır ancak çocukların devamsızlık sorununu çözememiştir ( İşler, 2017). Türkiye' de Roman çocukların okula devamlarını sağlamak amacıyla pek çok yerde projeler ve çalışmalar başlatılmış ve devam da etmektedir ancak istenilen sonuçlara ulaşılmadığı da görülmektedir.

**3-Öğretmenlerin Roman Çocukların Velileri İle Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri**

"Öğretmenler roman çocukların velileri ile yaşadıkları sorunları şöyle dile getirmişlerdir; velilerin okula ilgisiz olmaları, çocuklarını yeteri kadar takip etmedikleri, çocukların temizliği beslenmeleri konusunda gereken önemi göstermedikleri, okulu sadece yardımlar nedeniyle bir kazanç kapısı olarak görmeleri, toplantılara katılmamaları ve çocukların okula eksik ders araç ve gereçleriyle gelmeleridir."

Hiç şüphesiz ailenin, çocuğun sosyal uyum ve kişilik gelişiminde olduğu kadar, okul başarısı üzerinde de çok büyük rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencinin hızlı gelişiminin olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştirdiği ilk çocukluk evresi başta olmak üzere ilerleyen evrelerde de aile ortamı eğitsel açıdan çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir ya da köreltebilir (Dam, 2008). Ev ve okul ortamı, çocukların gelişiminde belki de en etkili ve destekleyici çevrelerdir. Bu nedenle araştırmacılar, son yıllarda, öğrencinin okul başarısında ailelerin rollerine artan sıklıkta değinmektedir. Genellikle araştırmalarda konuya iki ayrı yönden yaklaşılmaktadır. Bunlardan ilki, aile öğretmen iletişimi ve ailelerin okul toplulukları ile okuldaki kurumsal etkinliklere katılımını kapsamaktadır. İkincisi ise, çocukların akademik gelişimleri ile ilgili olarak ailenin ev ödevlerinde yardım etmesi, çocuğun bakımı gibi davranışların araştırılmasına yöneliktir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Yapılan çalışmalarda Roman topluluklarının eğitime gereken değeri vermedikleri ve çocuğun okullu olmasının Roman toplumlarında artı bir değer ifade etmediğini de öne sürülen iddialar bulunmaktadır (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016). Dolayısıyla bu nedenlerden dolayı Roman veliler çocukların okullarına devam durumlarını takip etmeyebilmekte ve çocukların okullarda başarılı olabilmesi için derslerini takip edip yardımcı olamamaktadırlar.

**4-Öğretmenlerin Roman Çocukların Okul Hayatında Başarılı Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri**

"Öğretmenler Roman çocukların okulda başarılı olabilmeleri için; anne-babaların bu konuda eğitilmeleri ve bilinçlendirilmesi, çocukların okula devamının sağlanması, veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin Roman çocuklarla daha çok ilgilenmesi, bu çocukların sanata yatkınlığının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir."

Başarı kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. "öngörülen hedefe belirlenen sürede ve istenilen kalitede ürün ile ulaşma" şeklinde tanımlanmaktadır. Ulaşılan düzey ise öğretmenlerin gözlemlerine ve süreçte yaptıkları çeşitli testlere dayalı olarak verilen belirli aralıktaki puanlarla tanımlanmaktadır. Ancak, literatür incelendiğinde; akademik başarıyı etkileyen birçok değişkenden söz edildiği görülmektedir. Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, bilişsel ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklar, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları, sosyal beceriklilik, kendine güven,düzenli bir aile hayatıdır (Gündüver, Gökdaş,2011). Görüldüğü gibi Roman çocukların okulda başarılı olabilmeleri için öğretmenler Roman anne-babaların çocuklarının eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin Roman çocuklarla daha çok ilgilenilmesi, okul ve ilişkisinin kurulması ve Roman çocuklarının sanata yatkınlığından dolayı eğitimlerinin bu yönde devam etmesini önermektedirler. Toplumda dezavantajlı gruplar olarak değerlendirilen Romanların okula erişimlerinde de bir takım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlara çözüm olabilmek amacıyla çeşitli projeler yürütülmektedir TOG (Toplum Gönüllüleri Vakfı) bünyesinde başlatılan "Sevginin Ritmi" projesi bu anlamda önemli gibi görünmektedir proje aşamasında olumlu yanıtlar alınmış çocukların okula daha istekli geldikleri görülmüştür. Bilindiği gibi

Türkiye'de Romanlar arasında müzisyenliğin itibarlı uğraşlardan sayıldığı bilinmektedir TOG projeside bundan hareket etmektedir. Romanların kendi alt kimliklerinden koparılmaksızın, toplumdan dışlanmadan toplumla bütünleşebileceğini kanıtlamaya çabalayan projede, müziğe yatkınlığı ülkedeki tüm toplumsal kesimler nezrinde kabul edilen Roman kökenli öğrenciler, müzik üzerinden, hem de Roman müziği üzerinden toplumla kaynaştırılmaya uğraşılmaktadır( Dural,t.y.).

**5-Öğretmenlerin Roman Çocukların Sosyal Dışlanma Sorunlarının Nasıl Çözüleceğine İlişkin Görüşleri**

"Öğretmenler; Roman öğrencilerin sosyal dışlanma sorununun önlenebilmesi için öğrencilerin bir bütün olarak tutulmasını, çocukların başarılı olabileceklerine inandırılmaları, toplumun romanlara karşı olan ön yargılı tutumlardan vazgeçilmesini, okulda Roman öğrencilerle normal öğrencilerin kaynaştırılması ve öğrencilerin birlik ve bütünlük içinde olmalarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir."

Sosyal dışlanma "belirli kişilerin toplumun kenarına itilerek, yoksulluğu veya temel yeterliliklerinin yanı sıra hayat boyu eğitim fırsatının olmaması veya ayrımcılık nedeni ile katılımcı olamadığı süreç" olarak algılanmaktadır. Bu durum onları istihdamdan, gelir elde etme ve eğitim fırsatının yanı sıra sosyal ve toplumsal ağlara ve etkinliklere katılımdan uzaklaştırır (Anonim. 2010). Romanların yaşadıkları ülkelerden bağımsız olarak çoğunlukla sosyal dışlanma ve düşük sosyo-ekonomik seviye ile karşı karşıya olduğu yer almaktadır. Barınma, eğitim, istihdam ve diğer ihtiyaçlara erişimdeki yetersizliğin yanı sıra, Romanlar, sağlık hizmetlerine erişimde engellerle karşılaşmakta; sosyal içermede eksiklik ve kimi zaman ayrımcılık sebebiyle bu hizmetleri yetersiz oranda kullanabilmektedirler (Ekmekçi,2015). Yaygın kullanımıyla "çingene" olarak adlandırılan Romanlar, sahip oldukları dikkat çekici kişilik özellikleri kadar kentsel ve kırsal alanlar içerisinde sürdürdükleri yaşamları, iktisadi faaliyetleri, eğitim yaşantısındaki konumları ve istihdam süreçleri ile de sosyal politikaların ilgi alanına giren dezavantajlı gruplar içerisinde marjinal bir kitleyi teşkil etmektedirler. Romanları yaşadıkları sosyal dışlanma konusunda farklı kılan nokta, diğer azınlık gruplar tarafından da sosyal dışlanmaya maruz kalmalarıdır. Anadolu coğrafyasına 10. yüzyıl civarında göç etmiş olan Romanlar, o tarihten bu yana gerek kültürleriyle gerek sıra dışı yaşamlarıyla toplumun ayrılmaz bir parçası ola gelmişlerdir. Geçmişten günümüze birtakım önyargılar ile yaklaşılan Romanlar, sosyal dışlanma başta olmak üzere, yoksulluk, işsizlik, barınma, temel hak ve hizmetlere erişememe ve bunlardan yararlanamamagibi pek çok sorunla birlikte yaşamlarını sürdürmüşlerdir (Çetin,2017).

Öğretmenler Roman öğrencilerin sosyal dışlanma sorunun çözülmesinde önerilerde bulunurken önemli bir noktaya temas etmişlerdir. Bu da Roman vatandaşlara karşı toplumun ön yargılı olmasıdır. Ön yargıların ve mağduriyetlere karşı Romanlar 2000'li yıllarda sivil toplum kuruluşları altında örgütlenmeye başlamışlar akademik çevreler konuya dikkat çekmeye başlamışlar ve projeler sürdürülmektedir. Bu projelerden bir tanesi WYG Türkiye liderliğindeki Project Group, Archidata, ANFE ve Romanian Roma National Agency konsorsiyumu tarafından "Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Alanlarda Sosyal İçermenin Desteklenmesi için Teknik Destek" Projesidir. Kasım 2015-Ekim 2017 tarih aralığında 2 yıl süre içersinde uygulanacak olan proje, Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Sağlık Bakanlığı'nın (SB) işbirliği ile yürütülmektedir (Kılınç, Janesvski ve Bozhanova, 2016).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Trakya Üniversitesi, Roman Dili ve Kültürü Araştırma Enstitüsü tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada; Eğitim hakkı, başta çocuklar olmak üzere her insanın en temel hakları arasında yer aldığı ve Türkiye'de eğitim Anayasal bir hak olarak öngörülmüş ve yeni düzenlemelerle lise dâhil olmak üzere İlk ve orta öğretim zorunlu kılındığı üzerinde durulmuş ve Roman çocukların ilköğretim seviyesinde dahi okullara devamını sağlamada sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Türkiye'de eğitim alanında dezavantajlı grupların içinde Roman çocukların ilk sırayı aldıkları rapor edilmiştir (Trakya.edu.tr). UNİCEF'in hazırladığı rapora göre; Romanların, örgün eğitimin sağlayabileceği yararlarla ilgili deneyimlerinin çok sınırlıdır. Bu nedenle pek çok Roman aile için kız ve erkek çocuklarının eğitimi öncelikli bir konu oluşturmamaktadır. Eğlence sektörü dışında Romanlar için başarılı rol modeller bulunmamaktadır. Başka alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da veriler etnik gruplar temelinde toplanmadığından,

Roman çocuklar arasındaki okula gitmeme, geç başlama, düzensiz devam ve okul terki gibi durumları sayısal olarak belirlemek, bu alanlarda zamanla ortaya çıkan iyileşmeleri veya bozulmaları saptamak olanaksızdır. Bununla birlikte, Roman çocukların okullaşma düzeyleri en düşük kalan çocuk kesimleri arasında yer aldığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı 2011 yılında Roman çocukların eğitim sisteminde karşılaştıkları tıkanmaları belirlemek ve buna göre yoksulluğun Roman çocukların eğitime katılımları ve okullardaki performansı üzerindeki etkilerini hafifletecek bir eylem planı hazırlamak amacıyla çalıştay düzenlemiştir. Bu yenilikçi adım, UNICEF tarafından da desteklenen, eğitime erişimi ele alan ve Roman çocukların eğitim sistemi dışında kalma olasılıklarına eğilen bir çalışmanın ardından atılmıştır. Ne var ki, netleştirilmemiş, son haline getirilmemiş ve uygulanmamıştır.

Sonuç olarak; yapılan çalışmalara göre Roman çocukların eğitim sorunları çok boyutludur ve konu ile ilgili çalışmaların yeterli olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Eğitim sistemi içerisinde Roman çocuklar içinde bulundukları olumsuz koşullardan dolayı risk altındaki öğrenciler olarak değerlendirilmektedir. Risk altındaki öğrenciler; okul etkinlerine katılmamakta, kendilerini okula ait hissetmemekte, disiplin ve devam sorunları bulunmakta, düşünmeden ve tepkisel olarak davranışlar sergileyebilmekte, arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşamakta, ailevi sorunları bulunmakta, uyuşturucu bağımlılığı ve suça yönelimde meyilli oldukları okula düzenli olarak devam edemedikleri bu yüzden okul yaşantılarında başarısız oldukları görülmektedir.

## ÖNERİLER

- Ekonomik durumu kötü olan öğrenciler eğitim araç gereçleri açısından donanımlı hale getirilmeli,
- Roman öğrenciler eğitsel, sportif, kültürel etkinliklere ücretsiz dahil edilmeli bu sayede arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurmaları sağlanmalı,
- Sosyal medya ve farklı iletişim olanakları kullanılarak olumlu roman örneklerinin tanınırlık düzeyi arttırılmalı rol modeller oluşturulmalı,
- Okullarda dezavantajlı öğrenci sayılarının tespiti yapılmalı ve bu okullara müstakil bütçe tahsis edilmeli,
- Okul bünyesinde roman öğrencileri özel yetenekleri(müzik, futbol vb.) doğrultusunda yönlendirecek ve yetenekleri açısından gerekli altyapıyı sağlamalarına imkan tanıyacak eğitim ortamı hazırlanmalı,
- Roman çocuklara eğitim veren eğitimcilere roman kültürünü tanıtıcı seminerler verilmeli,
- Roman çocukların aile büyüklerinden okuma yazma bilmeyenlere yönelik çocuğunun okulunda halk eğitim işbirliği ile kurslar açılmalı, veli öğrenci iletişimi güçlendirilmelidir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akkan, B.E. Deniz, M.B. ve Ertan, M.(2011). Sosyal dışlanmanın roman halleri, www.spf.boun.edu.tr/_img/1439798483_roman_kitap_tr.pdf *adresinden alınmıştır.*

Akkaya, Ö. (2011). Çingeneler: başka bir dünyanın insanları, *Global Media Journal Turkish Edition*, 2, 123-132.

Anonim, (2010). Türkiye'de Romanların durumu Türkiye'de çalışma ve insana yakışır iş koşulları sorunları. 18.05.2017 tarihinde Yönetici notu,ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7331&langId=tr. Pdf adresinden alınmıştır.

Çetin, I.B.(2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye'deki Roman vatandaşlara yönelik sosyal içerme ulusal strateji belgesi ve birinci aşama eylem planı'nın değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1,85-112.

Dam, H.(2008). Öğrencilerin okul başarısızlığında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 14, 75-79.

Demirhan E. S. (2012). Roman çocuklara yönelik madde bağımlılığı ve suçu önlemede "bir tebessüm yeter" projesi: Yalova Örneği, Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

Diktaş ,A. Deniz, A.Ç. & Balcıoğlu, M. (2015). Uşak'ta yaşayan romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,*4,1121-1142.

Dural,B. (t.y.). Alt kültür üzerinden toplumla bütünleşme çabası olarak "sevginin ritmi projesi" 19.05.2017 tarihinde *www.academia.edu/.../ÇİNGENE_ROMAN_ALT-_KÜLTÜRÜ_ÜZERİNDEN_TOPL...pdf* adresinden alınmıştır.

Ekmekçi, E.E. (2015). Sağlık ve romanlara yönelik niteliksel bir çalışma. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 4, 141-149.

Erdoğan,Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,*3,399-431.

Genç, Y. Taylan, H.H.& Barış, İ.(2015).Roman çocukların eğitim süreci ve akademik başarılarıyla sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 33, 79-97.

Gündüver, A. ve Gündaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 , 30-47.*

İşler, M.(2017). İzmir'de eğitim yarası: Roman çocuklar okula neden gitmiyor. Egede SonSöz Gazetesi, 20.05.2017tarihinde.http://www.egedesonsoz.com/haber/izmir-de-egitim-yarasi-roman-cocuklar-neden-okula-gitmiyor/952759**.** Adresinden alınmıştır.

Kılınç, B. Janevski,V. Bozhanova, & G. Dersan, N.(2016).Romanların yoğun olarak yaşadığı yerlerde sosyal içermenin desteklenmesi operasyonu, el kitabı,20.05.2017 tarihinde http://siromatr.net/Portals/0/Katilimci%20El%20Kitabi%20Kapak.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2011). Risk altındaki çocukların kaliteli eğitime erişimleri Roman çocuklar ve eğitim çalıştayı, İstanbul. 24.04.2017tarihinde http://ysop.meb.gov.tr/dosyalar/diger%20calismalar/Risk%20altindaki%20cocuklar%20calistay%20raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Sal, A. (2009). *Türkiyede yaşayan çingenelerin sanatsal olarak ele alınışı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Uzun E.M. ve Bütün E. (2015).Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kongresi "Erken Müdahale" bildiri kitabı, 11-13 mayıs. Ankara, 315-328.

Unicef, (t.y.). Roman Çocuklar ve Gençler, www.unicef.org/sayfa.aspx?id=57 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Romanların Zorunlu Eğitime Devamlarında Sorunlar(15-16 EKİM 2015). 24.04.2017 tarihinde http://rae.trakya.edu.tr/news/romanlarin-zorunlu-egitime-devamlarinda-sorunlar-15-16-ekim-2015#.WSZYHSa1vmQ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ HİKAYE KİTAPLARINDA YER VERİLEN KAVRAM VE BECERİLERİN ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. D. Esra Angın
Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
esra.angin@adu.edu.tr

Doç. Dr. Sema Soydan
Karatay Üniversitesi, Konya
sema.soydan@karatay.edu.tr

**Özet**
Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında yer verilen kavram ve becerilerin analizini yaparak var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 402 hikaye kitabı üzerinde yürütülmüştür. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Çözümleme sürecinde kategoriler oluşturulmuş, kitaplardaki sözel birimler incelenerek kodlamalar yapılarak, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında en çok yer verilen kavram ve becerilerin sosyal duygusal alan kategorisi altında toplandığını göstermektedir. En az yer verilen kavramların ise çevre ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Tercih edilen hikaye kitaplarında; sosyal duygusal alan kategorisinde sevgi ve duygu; bilişsel alan kategorisinde matematiksel kavramlardan sayı, boyut ve zaman, fen kavramlarından hayvanlar, coğrafi kavramlardan yer, çevre kavramlarından canlıları koruma kavramlarına yer verildiği gözlenmiştir. Özbakım becerileri kategorisinde ise beslenme hikaye kitaplarında yer verilen kavramlar arasındadır.

**Anathar Sözcükler:** Okul öncesi öğretmeni, hikaye kitapları, kavram, beceri.

# ANALYSIS OF THE CONCEPTS AND SKILLS GIVEN IN STORY BOOKS PREFERRED BY PRESCHOOL TEACHERS

**Abstract**
In the study, it was aimed to reveal the existing situation by analyzing the concepts and skills included in the story books that preschool teachers preferred. The method of document analysis was used in obtaining the data of the research conducted with qualitative research method. The research was conducted on 402 story books. The data collected through the document analysis was analyzed with the help of content analysis. In the analysis process, categorizations were made, verbal units in the books were analyzed and coding was done, frequency and percentage values of the categories were calculated. Findings show that, most frequently cited concepts and skills are gathered under the social emotional domain category in story books preferred by preschool teachers. It has been determined that the concepts the least included are related to the environment. In preferred story books it has been observed that; love and emotion in the category of social emotional domain; numbers, size and time from mathematical concepts; animals from science concepts, place from geographical concepts, protection of living things from environment concepts are included in cognitive domain category. In the self-care skills category, nutrition is among the concepts included in story books.

**Keywords:** Preschool teacher, story books, concept, skill.

## GİRİŞ

Çocuğun; bedensel, motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı verilen eğitimle şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsar ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli bir rol oynar (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim aynı zamanda, çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri çocuğun bütünsel gelişimini desteklemektir. Okul öncesi eğitimin ilkeleri doğrultusunda oluşturulan programlar da en başta "çocuğun bütünsel gelişimini desteklemelidir" ilkesini gerçekleştirmelidir (Zembat, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2010). Çünkü bu süreç insan yaşamında önemli bir yere sahip olan birçok kavram ve becerinin de temellerinin atıldığı yıllardır. Çocuğun var olan doğal merakından ve keşfetme becerilerinden yola çıkılarak okul öncesi dönemde kazandırılan temel kavram ve beceriler çocuğun ileriki öğrenmelerini ve gelişimini desteklemektedir (Akt. Uyanık ve Kandır, 2010). Çocuğun kavram gelişiminin ve becerilerinin desteklenebilmesi için gelişim dönemlerinin ve özelliklerinin bilinmesi, düşünme yöntemlerinin ve becerilerinin kazanılmasını sağlayan etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve çocuğa sunulması oldukça büyük önem taşımaktadır (Aral ve Durualp, 2010; Uyanık ve Kandır, 2010). Etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında farklı etkinlikler, materyaller, yöntem ve teknikler çocuğun gelişimini hızlandırmakta ve kazanımlarını zenginleştirmektedir (Zembat, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2010). Çocuklar yeni deneyimlerle karşılaştıkça beyinlerinde var olan yapıları değiştirmekte veya bu yapılara yenilerini eklemekte kavram ve becerilere ilişkin kazanım ve deneyimleri artmaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Okul öncesi eğitimde günlük program içerisinde yer verilen ve çocuğu birçok kavram ve beceri ile tanıştıran unsurlardan bir tanesi hikaye kitaplarıdır. Hikaye kitapları ile çocuğun, farklı yerler ve insanlarla tanışması, merakının uyarılması, zihinsel gelişiminin desteklenmesi mümkün olmaktadır. Aynı zamanda hikaye kitaplarında, başkalarına karşı farkındalık ve duyarlılık, çevre hakkında keşifler, sosyal ilişkilerin anlaşılması, temel dilbilgisi yapıları, sözcük dağarcığının gelişimi, görsel algılama becerisi gibi birçok kazanımın elde edilmesinde çocuğa destek olur, hayal gücünü geliştirir ve dünyayı tanımalarına yardımcı olur (Alpöge, 2003; Ural, 2013; Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015; Horst ve Houston-Price, 2015). Çocuğun kitapla karşılaşması, hem duyarak öğrendiği sözcükleri görerek tanımasını hem de duymadığı sözcükleri görerek öğrenmesini sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bunun yanında çocuğa kitabı sevdirme, okuma alışkanlığı kazandırma gibi bir işlevi de vardır (Öztürk Samur, 2012). Kitaplar okul öncesi dönemde çocuklarının öncelikle eğlenme-oynama ve keşfederek öğrenme ihtiyacını karşılamalı, algısal gelişimlerine katkı sağlamalıdır (Sever, 2003).

Johnston (1997), evde ve okul öncesi ortamlarda okuma deneyimine sahip olan çocukların okuma için gerekli becerileri elde etmede bu tür deneyimleri az olan veya hiç yaşamayan çocuklardan daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Heath, Houston-Price ve Kennedy (2014) yaptıkları çalışmada resimli kitapların çocuklarda sağlıklı beslenmeyi teşvik etmede olumlu bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Santora (2013) ise kitapların, çocukların evlerini, toplumu ve dünyayı anlamalarına yardımcı olan güçlü bir araç olduğunu, çocuklara ömür boyu sürebilecek izlenimler ve mesajlar sağladığını söylemektedir. Sever (2003), çocukların erken dönemden itibaren düzeylerine uygun, nitelikli yazınsal metinlerle karşılaşmasının, toplumsal ilişkilere yönelik deneyimler edinmesinin, dilsel ve görsel anlatımın güzelliğini ve gücünü tanıması olarak ifade etmektedir ve bu sürecin hem duyuların eğitilmesinde hem de düşünmenin gelişmesine olanak sağladığını söylemektedir. İyi seçilmiş kitapların, çocuklarda farklı birçok kavram ve becerinin kazandırılması amacına başarıyla hizmet ettiği, aynı zamanda kitapların, çocukların çevrelerindeki dünyayla etkileşime girmelerine ve bu dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan güçlü bir kaynak olduğu literatürde yer verilen bilgiler arasındadır (Flevares ve Schiff, 2014; Horst ve Houston-Price, 2015).

Kandaz (2016), doğru seçilmiş çocuk kitaplarının; çocuğun düşünme, sorun çözme ve yaratıcılık gücünü artırdığını, çocukta doğa olaylarına karşı ilgi uyandırdığını, insanları ayırmaksızın sevmesine ve onları oldukları özellikleriyle kabul etmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda kitapların, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun davranışlar kazanmasına katkıda bulunduğunu, dil

becerilerini geliştirdiğini söylemiş, kitaplar ile çocukların diğer canlıların yaşam biçimleri hakkında da fikir sahibi olabildiğini belirmiştir. Aslan (2007) ise, kültürel değerlerin yer aldığı kitaplar yardımıyla çocukların içinde bulundukları topluma ve dünyaya uyum sağlamayı, farklılıkları görerek hoşgörülü olmayı öğreneceklerini belirtmektedir. Literatür incelendiğinde kitapların çeşitli kavram ve becerilerin çocuklara kazandırılmasında etkili bir araç olduğu birçok araştırmayla ortaya konulmaktadır (Heath, Houston-Price ve Kennedy, 2014; Flevares ve Schiff, 2014, Yurtseven, 2011; Keat ve Wilburne, 2009; Lamme ve Pringle, 2005; Houston-Price, Howe ve Lintern, 2014; Waxman, Herrmann, Woodring ve Medin, 2014; Hong, 1996; Sénéchal, 1997; Vajcner, 2015; Brazier-Carter, 2008, Dilidüzgün, 2007; Yükselen ve Bencik Kangal, 2012).

Çocuğun kavram ve beceriler ile tanışmasında etken olan ögelerden bir tanesi olan kitaplarla buluşmasında öğretmenler ve ailelere önemli görevler düşmektedir. Kitaplar, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre seçilmeli, çocuğun kitabı tanıması ve keşfetmesi sağlanmalıdır. Özellikle günümüz çocuğunun zamanının çoğunun okulda geçtiği göz önüne alınırsa öğretmenlerin hem sınıf için kitap seçiminde hem de aile ve çocuğun içerik açısından zengin ve doğru kitaplarla buluşturulması konusunda titiz ve özenli davranması beklentisi karşımıza çıkmaktadır. Literatürde yer verilen bilgilerden yola çıkarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında yer verilen kavram ve becerilerin analizini yaparak var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin seçtiği hikaye kitaplarında hangi kavram ve becerilere yer verilmektedir? sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Durdu, 2016).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırma yapılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel anasınıflarında okul öncesi öğretmeni tarafından seçilmiş toplam 402 hikaye kitabı kavram ve beceriler açısından incelenmiştir.

### Verilerin analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve belirlenen kelime veya kavramların varlığını, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek anlamları ve ilişkileri belirleyip analiz ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Hikaye kitaplarında geçen kavram ve becerilerin çözümlenmesi sürecinde kategoriler oluşturulmuş, kitaplardaki sözel birimler incelenerek kodlamalar yapılarak, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Tablo 1 'de okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında bilişsel alan kategorisinde yer verilen matematiksel kavram ve becerilere ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 1: Hikaye Kitaplarında Bilişsel Alan Kategorisinde Yer Verilen Matematiksel Kavram ve Becerilerin Dağılımları

| **Matematiksel Kavram ve Beceriler** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Sayı** | 145 | 20.34 |
| **Şekil** | 26 | 3.65 |
| **Toplama Çıkarma** | 3 | 0.42 |
| **Boyut** | 144 | 20.19 |
| **Miktar** | 95 | 13.32 |
| **Zaman** | 144 | 20.19 |
| **Sıralama** | 20 | 2.81 |
| **Sınıflandırma** | 13 | 1.82 |
| **Karşılaştırma** | 47 | 6.60 |
| **Zıtlıklar** | 76 | 10.66 |
| **Toplam** | 713 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde matematiksel kavram ve becerilerden en çok sayı, boyut ve zaman kavramlarına, en az toplama ve çıkarma işlem becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında bilişsel alan kategorisinde yer verilen fen kavram ve becerilerine ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 2: Hikaye Kitaplarında Bilişsel Alan Kategorisinde Yer Verilen Fen Kavram ve Becerilerinin Dağılımları

| **Fen Kavram ve Becerileri** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Bitki** | 57 | 9.76 |
| **İnsan** | 77 | 13.19 |
| **Hayvan** | 172 | 29.45 |
| **Toprak** | 24 | 4.11 |
| **Nesneler** | 32 | 5.48 |
| **Mevsimler** | 23 | 3.94 |
| **Hava durumu** | 35 | 6.00 |
| **Gökyüzü** | 44 | 7.53 |
| **Dünya** | 10 | 1.71 |
| **Uzay** | 9 | 1.54 |
| **Neden-sonuç ilişkisi** | 60 | 10.27 |

| | | |
|---|---|---|
| **Su** | 41 | 7.02 |
| **Toplam** | 584 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde fen kavramlarından en çok hayvan, en az dünya ve uzaya yer verildiği görülmektedir. Hikaye kitaplarında hayvan kavramından sonra en çok insan kavramına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3 'de okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında bilişsel alan kategorisinde yer verilen coğrafi kavramlara ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 3: Hikaye Kitaplarında Bilişsel Alan Kategorisinde Yer Verilen Coğrafi Kavram ve Becerilerin Dağılımları

| **Coğrafi Kavram ve Beceriler** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Konum** | 73 | 24.58 |
| **Bölge** | 17 | 5.72 |
| **Yer** | 207 | 69.70 |
| **Toplam** | 297 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde coğrafi kavramlardan en çok yer, en az bölge kavramına yer verildiği görülmektedir. Coğrafi kavramlardan yer kavramı içerisinde bir şehir, ülke, orman, deniz gibi bir bölgenin özellikleri ve çeşitli bölgelerde yaşayan insanların iletişim dili, evlerinin özellikleri, uğraştıkları işler gibi alt başlıklar incelenmiştir. Bölge kavramı içerisinde diğer kültürlerdeki insanların bina özellikleri, özel günleri, dil, müzik, kıyafet, gelenek, yiyecekleri, diğer dillerden bazı kelimeleri incelenmiştir. Konum kavramı içerisinde ise sağ-sol, kuzey-güney, doğu-batı, altında-üstünde, uzak-yakın, yukarı-aşağı gibi yön kavramları, günlük hayatta karşılaşılan semboller (dur işareti, trafik ışıkları) ve harita bilgilerini içermektedir.

Tablo 4'de okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında bilişsel alan kategorisinde yer verilen çevre kavramlarına ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 4: Hikaye Kitaplarında Bilişsel Alan Kategorisinde Yer Verilen Çevre Kavram ve Becerilerinin Dağılımları

| **Çevre Kavram ve Becerileri** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Canlıları Koruma** | 57 | 70.37 |
| **Çevre Kirliliği** | 11 | 13.58 |
| **Elektrik-Su Tasarrufu** | 6 | 7.41 |
| **Geri Dönüşüm** | 7 | 8.64 |
| **Toplam** | 81 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde çevre kavramlarından en çok canlıları koruma kavramına yer verildiği, en az ise toprak, hava ve su kirliliği kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5'de okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında özbakım becerileri alan kategorisinde yer verilen kavram ve becerilere ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 5: Hikaye Kitaplarında Özbakım Becerileri Kategorisinde Yer Verilen Kavram ve Becerilerin Dağılımları

| **Özbakım Becerileri Alanı Kavram ve Becerileri** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Temizlik** | 67 | 18.76 |
| **Sağlık** | 87 | 24.37 |
| **Giyim** | 47 | 13.17 |
| **Araç-gereç kullanımı** | 15 | 4.20 |
| **Beslenme** | 106 | 29.70 |
| **Tehlikeli durumlardan uzak durma** | 35 | 9.80 |
| **Toplam** | 357 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde en çok beslenme kavramına, en az ise araç gereç kullanımı becerisine yer verildiği görülmektedir.

Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında sosyal-duygusal alan kategorisinde yer verilen kavram ve becerilere ait frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

Tablo 6: Hikaye Kitaplarında Sosyal-Duygusal Alan Kategorisinde Yer Verilen Kavram ve Becerilerin Dağılımları

| **Sosyal-Duygusal Alan Kavram ve Becerileri** | | |
|---|---|---|
| | **f** | **%** |
| **Çalışkanlık** | 32 | 2.05 |
| **Yardımlaşma** | 120 | 7.70 |
| **Paylaşma** | 45 | 2.89 |
| **İşbirliği** | 67 | 4.30 |
| **Arkadaşlık ilişkileri** | 137 | 8.79 |
| **Bayramlaşma** | 8 | 0.51 |
| **Kendine güven** | 34 | 2.18 |
| **Sorumluluk** | 54 | 3.46 |
| **Empati** | 25 | 1.60 |
| **Farklı ortamlarda kurallara uyma** | 83 | 5.32 |

| | | |
|---|---|---|
| **Verilen görevi yerine getirme** | 45 | 2.89 |
| **Farklılıklar** | 42 | 2.69 |
| **Sorun çözme** | 93 | 5.97 |
| **Saygı** | 50 | 3.21 |
| **Sevgi** | 179 | 11.48 |
| **Selamlaşma** | 35 | 2.25 |
| **İyilik** | 88 | 5.64 |
| **Alçakgönüllülük** | 14 | 0.90 |
| **Hoşgörü** | 27 | 1.73 |
| **Dayanışma** | 50 | 3.21 |
| **Toplumsal yaşamda roller** | 34 | 2.18 |
| **Adaletli olma** | 13 | 0.83 |
| **Özür dileme** | 35 | 2.25 |
| **Duygular** | 176 | 11.29 |
| **Aile** | 73 | 4.68 |
| **Atatürk** | 0 | 0 |
| **Toplam** | 1559 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında en çok sevgi ve duygular; ikinci sırada ise arkadaşlık ilişkileri ve yardımlaşma ile ilgili kavram ve becerilere yer verildiği, en az adaletli olma, alçakgönüllülük, bayramlaşma ile ilgili kavram ve becerilere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Atatürk'ü konu alan hiçbir hikaye kitabı bulunmamaktadır.

Tablo 7: Hikaye Kitaplarında Yer Verilen Bütün Kavram ve Becerilerin Dağılımları

| | | **f** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Bilişsel alan** | **Matematik** | 713 | 19.88 |
| | **Fen** | 584 | 16.29 |
| | **Çevre** | 81 | 2.26 |
| | **Coğrafya** | 297 | 8.28 |
| **Öz bakım becerileri alanı** | | 357 | 9.96 |
| **Sosyal-duygusal alan** | | 1554 | 43.33 |
| **Toplam** | | 3586 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettiği hikaye kitaplarında en çok sosyal duygusal alan ile ilgili becerilere yer verildiği, ikinci sırada matematik kavramlarına yer verildiği görülmektedir. En az çevre eğitimi ile ilgili kavramları içeren hikaye kitaplarını tercih ettikleri görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettikleri hikaye kitaplarında yer verilen kavram ve becerileri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada; hikaye kitaplarındaki kavram ve beceriler içerik analizi ile tespit edilmiştir. İçerik analizi sonucunda bilişsel alan, sosyal-duygusal alan ve özbakım becerileri alanı ana tema olarak belirlenmiş ve hikaye kitaplarındaki kavram ve beceriler bu üç ana tema çerçevesinde kodlanmıştır. Bilişsel alan teması ise matematik, fen, çevre ve coğrafya alt başlıkları altında değerlendirmeye alınmıştır.

Bilişsel alan teması altında yer alan matematiksel kavram ve becerileri ile ilgili değerlendirme sonucunda hikaye kitaplarında en çok sayı, boyut, zaman kavramlarına en az toplama-çıkarma işlemine yer verildiği görülmektedir. Veziroğlu (2009) resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunu incelediği araştırmasında, sayma, sıralama, toplama-çıkarma, geometrik şekiller, semboller, grafik, varlıkların özellikleri, çevre gibi matematik ve fen kavram ve becerilerini içeren kazanımların, kitaplarda çok az desteklendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte incelenen kitaplar arasında matematik kavramlarının yer verilme düzeyine bakıldığında, sosyal duygusal alandan sonra ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Edebiyatın matematik becerileriyle ilişkisi sanat çalışmalarındaki kadar açık şekilde görünmese de, çocukların edebiyatı anlamlandırırken matematiksel süreçleri de kullandıkları bilinmektedir (Akt. Roe ve Ross, 2006). Çocuklar; zaman zaman hikayelerde de yer alan para, yön, zaman, uzaklık, paylaşma ve olasılık gibi konularla ilgilenmekte, sorgulama ve problemlere çözüm bulma durumlarında mantıksal düşünme süreçlerini kullanmaktadırlar (Roe ve Ross, 2006). Bilişsel alan içinde yer alan matematik kavramlarının öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları çocuk kitabı içinde oldukça yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin çocukların bu alandaki gelişimlerini çocuk kitapları ile desteklediğini düşündürmektedir.

Bilişsel alan teması altında yer alan fen kavram ve becerileri ile değerlendirme sonucunda hikaye kitaplarında en çok hayvan, en az dünya ve uzay kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Hayvanlarla ilgili yerler, kitaplar, filmler, oyuncaklar, resimler, denizaltı dünyası vb. çocukların her zaman ilgisini çekebilecek konular olmuştur (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011). Canlılar, çocuklara daha somut yaşantılarla karşılaştırma ve sınıflandırma, uzun süreli gözlem ve araştırma fırsatı sağlarlar (Brunton ve Thornton, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalarla okul öncesi öğretmenlerinin en çok biyoloji alanında kendilerini yeterli hissettikleri ve en çok yaşam bilimleri konularına (hayvan-bitki-insan) yer verdikleri ifade edilmektedir (Aykut, 2006; Dağlı, 2014). Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin en çok hayvan kavramını ele alan kitapları tercih etmesinin sebebinin, hem öğretmenlerin en çok fen konularında hayvan ile ilgili etkinlik yapmayı tercih etmesi, hem de hayvanlar ile ilgili kavramların hikaye kitapları aracılığıyla en kolay ve ideal şekilde aktarabilme olanağı sunması olduğu düşünülmektedir. Saçkes ve Trundle (2009) küçük çocuklara bilimsel kavramların tanıtılması sırasında çocuk edebiyatı kullanımının faydaları ve kısıtlamalarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, Fizik Bilimi ve Dünya Bilim ile ilgili çocuk kitaplarının, Yaşam Bilimi kavramlarıyla ilgili kitaplara göre daha az bulunduğunu bulmuşlardır. Çınar (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında ısı-sıcaklık, ışık, ses, basit makineler, kuvvet-hareket, batma-yüzme, enerji, yer çekimi, uzay, basit yeryüzü şekilleri gibi konuları ele almadıklarını belirlemiştir. Bu araştırma bulguları ışığıda, okul öncesi öğretmenlerinin en az dünya ve uzay kavramlarını içeren hikaye kitaplarını seçmelerinin sebebinin, bu kavramlar ile ilgili hikaye kitaplarının daha az sayıda olması ve eğitim programlarında bu kavramlara daha az yer verme ile ilgili tercihleri olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin hikaye kitabı tercihlerinde fen kavram ve becerilerine yer verilme düzeyine bakıldığında, sosyal duygusal alan ve matematiksel kavram ve becerilerden sonra üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Literatürde fen eğitiminde hikayelerin kullanılmasının güçlü bir öğretim şekli olduğu savunulmaktadır (Fensham, 2001; Banister ve Ryan, 2001). Çocuk hikaye kitaplarını fen

eğitiminde kullanmak çocukların fene karşı merak, ilgi, sorgulama ve bilimsel düşünme ile ilgili becerilerini geliştirirken aynı zamanda fen konuları ile ilgili eksiksiz içerik bilgisi vermesi açısından faydalıdır (Hugerat, Elyian, Zadik, 2005). Bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarını çocuklara öğretirken hikaye kitaplarını kullanmada yetersiz oldukları söylenebilir.

Çocukların coğrafi kavramlarla karşılaştırılmasında hikaye kitaplarının kullanılması, çocukların coğrafi kavramlara karşı ilgi ve farkındalık kazanmalarında son derece etkilidir (Murphey, 2002). Bu nedenle bilişsel alan teması altında coğrafi kavramlar da değerlendirmeye dahil edilmiş ve hikaye kitaplarında en çok "yer" kavramının ele alındığı tespit edilmiştir. Özkan Kılıç, Güleç ve Genç (2014) okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden yaptıkları araştırmada en çok ele alınan kavramın "yer" olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öykü kitaplarının coğrafi kavramları öğretecek yeterlikte olmadığını ve bu alanda olan kitap sıkıntısına dikkat çektikleri ifade edilmektedir. Kelley (2008) farklı kültürlerin öğrenilmesinde çocuk edebiyatından faydalanmanın önemine vurgu yapmakta, bir kültürün çocuklara tanıtılmasında gerçekçi hikaye kitaplarının kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığına değinmektedir. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulguyu destekleri niteliktedir.

Bilişsel alan teması altında yer alan çevre kavramları ile ilgili değerlendirme sonucunda hikaye kitaplarında en çok canlıları koruma ile ilgili kavramlara yer verildiği, en az ise toprak, hava ve su kirliliğine yer verildiği görülmekte, bununla birlikte, en az çevre eğitimi ile ilgili kavramları içeren hikaye kitaplarını tercih ettikleri görülmektedir. Buhan (2006) öğretmenlerin programlarında çevre eğitimine yer verme düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim programlarının çevre eğitimi açısından incelendiği çalışmalarda da (Erdoğan, Bahar, Özel, Erdaş ve Uşak, 2012; Gülay ve Ekici, 2010) okul öncesi eğitim programlarında çevre eğitimine daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Gülay Ogelman, Erol, Yıldırım, Coşkun ve Kılınç (2015)'ın yaptıkları araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin günlük programları içerisinde çevre etkinliklerine çok az yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bilgiler ışığında, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili kavramları içeren kitapları en az tercih etmelerinin sebebi olarak; çevre eğitimi etkinliklerine günlük programda daha az yer veriyor olmaları düşünülmektedir.

Özbakım becerileri alanı temasında en çok beslenme kavramlarına, en az ise araç gereç kullanımına ilişkin kavram ve becerilere yer verildiği görülmektedir. Konar (2004) yürüttüğü çalışmada hikaye kitaplarında diş fırçalama, banyo yapma, el-ayak yıkama becerilerine çok az yer verildiğini tespit etmiş ve özbakım becerileri açısından hikaye kitaplarının içeriklerinin çok yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen, çocukların özbakımlarını yaparken kullanacakları araç ve gereçlerin tanıtımına en az yer verildiği ile ilgili bulgusunu destekler niteliktedir. Veziroğlu (2009)'da çalışmasında, hikaye kitaplarının en az özbakım alanının kazanımlarına yönelik olduğunu tespit etmiştir.

Sosyal-duygusal alan kategorisi incelendiğinde ise, en çok sevgi ve duygular; ikinci sırada ise arkadaşlık ilişkileri ve yardımlaşma; en az adaletli olma, alçakgönüllülük, bayramlaşma ile ilgili kavram ve becerilere yer verildiği görülmektedir. Veziroğlu (2009) tarafından yürütülen araştırmada, hikaye kitaplarında sosyal-duygusal alandaki kazanımlardan en çok duygularını fark edebilme ve kontrol edebilme kazanımlarının işlendiği görülmüştür. Dirican ve Dağlıoğlu (2014) ise çalışmalarında en fazla sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket değerlerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Tuğrul ve Feyman (2006)'nın yaptıkları çalışmada, çocuk kitaplarında en fazla paylaşma ve yardımlaşma teması üzerinde durulduğu saptanmıştır. Konar (2004) ise kitaplarda en çok arkadaş ve arkadaşlık ilişkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Gönen ve Işıtan (2006)'ın araştırmasında ise, en fazla işlenen konuların akran ve çevre ilişkileri, mutluluk ve doyum olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Atatürk'ü konu alan hiçbir hikaye kitabının olmadığı tespit edilmiştir. Veziroğlu (2009) tarafından yürütülen araştırmada da Atatürk'ü tanıma ve Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklamaya yönelik kazanımlara kitaplarda yeterli düzeyde yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Çelik (2016), 1950-1997 yıllarında yayımlanan resimli çocuk kitaplarındaki Atatürk ve Cumhuriyet değerlerini incelediği araştırmasında incelediği toplam 151 resimli çocuk kitabından %38'inin Atatürk ve cumhuriyet değerlerine yer verdiğini tespit etmiş ve bu oranın yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Gönen, Yazıcı, Aydos ve Öztürk (2014)'de 2012-2013 yılları

arasında basılan resimli kitaplarda Atatürk temasına yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma bulguları araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tercih ettiği hikaye kitaplarında en çok sosyal duygusal alan ile ilgili becerilere yer verildiği ile ilgili araştırma bulgusu öğretmenlerin çoğunlukla çocukta sosyal-duygusal alanın desteklenmesine yönelik hikaye kitaplarını tercih ettiklerini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir (Uzmen, 1993; Işıtan, 2005; Veziroğlu, 2009; Gönen ve diğerleri, 2011; Körükçü, 2012; Turan, Ulutaş, 2016; Yükselen, Şenol, Üstündağ ve Ay, 2017).

## ÖNERİLER

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin en çok sosyal duygusal alan ile ilgili kavram ve becerilere yer veren hikaye kitabı tercih ettikleri ve bunu sırasıyla bilişsel alan kategorisindeki matematik ve fene ait kavram ve becerilere yer veren hikaye kitaplarının takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en az çevre ile ilgili kavramları içeren hikaye kitaplarını tercih ettikleri de belirlenmiştir. Özellikle toprak-su ve hava kirliliği, dünya ve uzay kavramları, toplama-çıkarma, diğer kültürlerdeki insanlar ile ilgili kavramların yer aldığı kitapların sınırlı sayıda tercih edildiği ve Atatürk ile ilgili hiç hikaye kitabı bulunmadığı da görülmektedir. Çocuğun onu yaşamaya hazırlayan tüm kavram ve becerilerle erken dönemde tanıştırılması ve kazandırılmasında etkili bir araç olarak kabul edilen hikaye kitaplarının tüm kategorilerdeki kavramlara ve becerilere dengeli bir biçimde yer verecek şekilde seçilmesi ve sınıflarda bulundurulması gerektiği konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Yayınevlerinin özellikle toprak-su ve hava kirliliği, dünya ve uzay kavramları, toplama-çıkarma, diğer kültürlerdeki insanlar ve Atatürk kavramlarını ele alan yeni hikaye kitapları hazırlayarak okul öncesi öğretmenlerine tanıtmaları faydalı olacaktır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F. Özbey, S. ve Kahveci, G. (2011). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. Bulunduğu eser: Turla, A. (Ed.) *Her yönüyle okul öncesi eğitim-4*. (ss.155-187). Ankara: Hedef Cs.

Alpöge, G. (2003). Okul öncesinde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi. Bulunduğu eser: Sevinç, M. (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (ss.190-203). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Aral, N. ve Durualp, E. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde özel eğitim yöntemleri.* (ss.1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı,* (ss.192-206). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aykut, Ö. (2006). *Bazı değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarına ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşlerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Banister, F. & Ryan, C. (2001). Developing science concepts though story-telling, *School Science Review*, 83 (302), 72-83.

Brazier-Carter, P. M. (2008). Language learning through storybook reading in headstart. Unpublished doctoral dissertation, Southern University and A&M College, Louisiana.

Brunton, P. & Thornton, L. (2010). *Science in the early years: building firm foundations from birth to five*. UK: Sage Publications.

Buhan, B. (2006). Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması. Yyaımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Callum, B. J. (1997). Interactive storybook software: Effects on verbal development in kindergarten children, *Early Child Development and Care,* 132(1), 33-34, doi:10.1080/030044397013201003

Çelik, N.N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve Cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.

Dağlı, H. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen eğitiminin içeriği konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dilidüzgün, S. (2007). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı,* (ss.111-116). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dirican, R. ve Dağlıoğlu, E.H. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli öykü kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(2), 44 -69.

Durdu, L. (2016). Veri toplama yöntemleri. Bulunduğu eser: Özden, M. Y. ve Durdu, L. (Ed.) *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. (ss.93-123). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, M. Bahar, M., Özel, R., Erdaş, E. ve Uşak, M. (2012). Environmental education in 2002 and 2006 early childhood curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue*, 3259-3272.

Fensham, P. (2001). Science as story: Science education by story. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 2(1), 1-5.

Flevares, L. M. & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology,* 5(549), 1-12, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00459

Gönen, M. ve Işıtan, S. (2006). Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı,* (ss.413-420). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.

Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. Bulunduğu eser: Gönen, M. (Ed.) *Çocuk edebiyatı*. (ss.1-11). Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M., Yazıcı, D. N., Aydos, E. H. ve Öztürk, M. (2014). *A study of compatibility of picture storybooks prepared for children 3-8 years range in early childhood period with the indicators and concepts identified for language and cognitive development in ministry of education 2013 early childhood education program.* The Asian Conference on Education Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. 07.05.2017 tarihinde http://iafor.org/archives/proceedings/ACE ACE2014_proceedings.pdf adresinden alınmıştır.

Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.

Gülay Ogelman, H., Erol, A., Yıldırım, R., Coşkun, E. ve Kılınç, H. (2015). Determining the level of involving environmental education activities ın the monthly plans and daily educational flows of preschool teachers. *2nd International Teacher Education Conference Proceeding Book*, (ss. 56-67).

Heath, P., Houston-Price, C. & Kennedy, O. B. (2014). Let's look at leeks! Picture books increase toddlers' willingness to look at, taste and consume unfamiliar vegetables. *Frontiers in Psychology*, 5(191), 1-11, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00191

Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early childhood research quarterly*, 11(4), 477-494.

Horst, J. S., & Houston-Price, C. (2015). Editorial: An open book: what and how young children learn from picture and story books. *Frontiers in Psychology,* 6(1719), 1-4, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01719

Houston-Price, C., Howe, J. A. & Lintern, N. J. (2014). Once upon a time, there was a fabulous funambulist…: what children learn about the "high-level" vocabulary they encounter while listening to stories*. Frontiers in Psychology*, 5(75), 1-31, doi:10.3389/fpsyg.2014.00075

Hugerat, M. , Elyian, S. & Zadik, R. (2005). New prospects for teaching science in kindergarten the science story case. *Universitas Scientiarum*, 10, 69-77.

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili temaları içermesi yönünden incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 191-204.

Keat, J. B. & Wilburne, J. M. (2009). The impact of storybooks on kindergarten children's mathematical achievement and approaches to learning. *US-China Education Review*, 6(7), 61-67.

Kandaz, U. (2016). Hikaye ve öyküleştirme. Bulunduğu eser: Pekdoğan, S. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. (ss.19-50). Ankara: Eğiten Kitap.

Kelley, J. E. (2008). Harmony, empathy, loyalty, and patience in japanese children's literature. *Social Studies*, 99(2), 61-70.

Konar, E. (2004). 1995-2002 yılları arasında yayımlanan okul öncesi hikaye kitaplarındaki bazı kavramların içerik ve biçimsel olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243- 254.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk edebiyatına giriş*. 07.05.2017 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%87ocuk%20Edebiyat%C4%B1na%20Giri%C5%9F.pdf adresinden alınmıştır.

Murphey, C. E. (2002). Places in the heart: Geography through children's literature. *Social Studies Review.* 07.05.2017 tarihinde https://www.questia.com/magazine/1P3-234517271/places-in-the-heart-geography-through-children-s adresinden alınmıştır.

Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.

Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler ve Atölye Çalışmaları,* (ss. 219-228) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Pringle, R. M. & Lamme, L. L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons*, 46(1), 1-15.

Roe, B. D. & Ross, E. P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units.* U.S: Allyn and Bacon.

Saçkes, M. & Trundle K.C. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal,* 36, 415–422.

Santora, L. A. (2013). Assessing children's book collections using an antibias lens. 07.05.2017 tarihinde https://www.adl.org/sites/default/files/documents/assets/pdf/education-outreach/Assessing-Children-s-Book-Collections.pdf adresinden alınmıştır.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child language*, 24(1), 123-138.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 21-30.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocuklar için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı*, (ss.387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 21-45.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Bulunduğu eser: Gönen, M. (Ed.) *Çocuk edebiyatı.* (ss.33-55). Ankara: Eğiten Kitap.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.

Uzmen, S. (1993). *1970-1993 yılları arasında basılmış Türkçe ve İngilizce resimli öykü kitaplarının tema yönünden incelenmesi.* Yayımlanmamış bilim uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Vajcner, T. J. (2015). *Dialogic reading using social-emotional themed storybooks: impact on preschoolers' emergent literacy and emotion knowledge*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.

Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Waxman S. R., Herrmann P., Woodring J. & Medin D. L. (2014). Humans (really) are animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals. *Frontiers in Psychology,* 5(172), 1-23, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00172.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yükselen, A. ve Bencik Kangal, S. (2011). Resimli çocuk kitaplarının çocukların renk kavramı kazanımına etkisinin incelenmesi. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler ve Atölye Çalışmaları,* (ss. 555-562). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Yükselen A., Şenol, F.B., Üstündağ, A. ve Ay, A. (2017). 7–12 yaş çocuklarına yönelik çocuk kitapların içerik, resimleme ve fiziksel özellik açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 55, 441-456.

Zembat, R., Özdemir Adak, A. ve Beceren Özdemir, B. (2010). Hikaye ve öyküleştirmenin okul öncesi eğitim yöntemi olarak kullanılması. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde özel eğitim yöntemleri*. (ss. 345-364). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

# GÖÇMEN ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

Prof. Dr. Figen Gürsoy
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
gursoy.f@gmail.com

Öğr. Gör. Fatih Aydoğdu
Erzincan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
faydogdu1985@gmail.com

Öğr. Gör. Burçin Aysu
Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Bölümü
burcinaysu@windowslive.com

Prof. Dr. Neriman Aral
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
aralneriman@gmail.com

**Özet**
Araştırma, göçmen çocukların kaygı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi, durumluk/sürekli kaygı düzeyleri üzerinde çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Erzincan ili Üzümlü ilçesinde göçmen çocukların devam ettikleri Ortaokullarda öğrenim gören Ahıska Türkü göçmen çocuklar ile göçmen olmayan çocuklarından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocuklar ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1985) tarafından uyarlama çalışması yapılan Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda göçmen çocukların durumluk kaygı puanlarının yüksek olduğu, ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı; sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirine göre durumluk kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Göçmen çocukların sürekli kaygı puanlarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, aile tipi, doğum sırası, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirine göre sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Göçmen aile çocukları, kaygı, göç, aile.

# THE COMPARATIVE STUDY ON AXIETY LEVELS OF MIGRANT CHILDREN

**Abstract**
The purpose of the study is to examine the anxiety levels of children of migrant and non-migrant families and to determine whether or not various variables create a difference on the trait anxiety levels. The children determined by using simple random sampling method among those, who were studying in Üzümlü and Geyikli Secondary Schools located in Üzümlü district in Erzincan province and were the children of Meskhetian Turkic migrant families and non-migrant families, were included in the study. A personal information form, developed by the researchers, to obtain information about the children and their families included in the study State/ Trait Anxiety Inventory developed by Spielberger et al., (1970) and adapted by Öner and Le Compte (1985) in order to determine their anxiety levels were used. In the result of research, it has been determined that the state anxiety

points of migrant children are high, but the difference is not meaningful; there is a meaningful difference between the average points of state anxiety according to class level, birth order, sibling number and monthly income of the family. It has been designated that trait anxiety points of migrant children are high and the difference is meaningful; there is a meaningful difference between the average points of trait anxiety according to gender, class level, family type, birth order, sibling number and monthly income of the family.

**Keywords:** Children of migrant families, anxiety, two-way analysis of variance.

## GİRİŞ

Bireyin yaşamı üzerinde doğum öncesinden başlayarak yaşamının sonuna kadar etkili olan aile, ruh sağlığını ve kişilik gelişimini etkilemekte ve birey için en güvenli ortamı oluşturmaktadır. Aile içinde çocuk kendini duygusal olarak rahat hissetmekte, güven duygusunu geliştirmekte, aile bireylerini kendine model alarak kişiliğini şekillendirmektedir. Bu ortamda ebeveynin gösterdiği tutum ve davranışlar çocuğun davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Aile ortamı ve aile içi ilişkiler içerisinde her yönden şekillenen çocuk, toplum içinde yaşamaya da hazırlanmaktadır. Bu sayede çocuk, kendine güvenen, kendine ve diğer bireylere sevgi duyan, kimliğini ve kişiliğini olumlu yönde geliştirebilmek için gerekli donanımı edinen ve sosyal beceriler kazanan bir birey olmaya başlar. Aile, çocuğa toplumun yapısına uygun davranışları sunarak topluma uyumlu bireyin yetişmesinde etkili olmakta, toplumla bütünleşen bireyler de bulundukları ortamlarda daha az kaygı yaşayabilmektedir (Ereş, 2009; Imprachim, 2016; Lök vd., 2016; Mahoney ve MacDonald, 2004; Nalbantoğlu, 2016; Üstübal,2015; Tolungüç, 2016).

Çocuklarda görülen kaygı düzeyindeki farklılıklarda, çevresel etmenlerin önemli etkisi olduğu vurgulanmakta, özellikle aile, çocuk ve ergenlerde görülen kaygı durumları üzerinde çevresel etmenlerin etkili olduğu ifade edilmektedir. Anne babaların olumsuz çocuk yetiştirme tutum ve davranışları da çocukların kaygılarını artırabilmektedir (Erkan, 2002). Çocuğun gelişiminde çok önemli bir yer tutan ailenin yaşamış olduğu olayların çoğu çocukları derinden etkilemektedir (Özyürek ve Demiray, 2010; Sarman, 2012;). Ailenin yaşam koşulları üzerinde önemli etkiler yaratan, yaşam koşullarının değişmesine neden olan en önemli olaylardan biri olan göç olgusu hem toplumu, hem aileyi, hem de çocukları çok fazla etkileyebilmektedir. Göç ilk bakışta sadece bir yer değiştirme hareketi olarak değerlendirilse de, derinlemesine incelendiğinde toplum üzerinde geniş çaplı değişiklikler meydana getiren önemli bir olgudur. Göç, günümüzde en fazla üzerinde durulması gereken toplumsal olgulardan biri olup özellikle uluslararası göçler tüm dünyada, özellikle de Türkiye ve komşu ülkelerde önemli bir sorun haline gelmektedir (Apak, 2015).

Göç, bireyin yaşadığı yerden başka yerlere çeşitli nedenlere dayalı olarak yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Göç, değişimlerin keskin olduğu ve bireylerin sorunlarla başa çıkma kapasitelerini aşırı zorladığı durumlarda derin etkiler bırakabilmektedir. Göç ailelerin yaşamlarını etkilemekle birlikte, özellikle öğrenim gören çocukların eğitim-öğretiminde bazı sorunlar oluşturabilmektedir (Hacıfazlıoğlu vd., 2015, Topsakal vd., 2013). Göçmen çocuklar barınma, beslenme, güvenlik, sağlık bakımı hizmetlerine erişim gibi koşulların yetersizliği nedeniyle de sağlık problemleri yaşamaktadır. Göç eden ailenin çocuklarla yeterince ilgilenmemesi ve sosyoekonomik yetersizliklerinin olması çocukların beslenme, sağlıklı yaşayabilme, büyüme ve gelişme için gerekli olanaklardan yoksun kalmalarına, hastalık ve kazalardan korunma, çocuğa yönelik istismar, ihmal ve şiddeti kapsayan birçok çocuk sağlığı sorunlarına yol açmaktadır (Aydın vd., 2017; Geçkil, 2017).

Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen göç olgusunun çocuklarda kaygıyı da artırdığı vurgulanmaktadır (Özen vd., 2001). Göçmen çocukların kaygılarının artmasında geldikleri ülkede uzun süreli kalıp kalmayacakları, ailelerinin geçimlerini nasıl karşılayacakları, nerede barınacakları, öğrenimlerine nasıl devam edecekleri ve göçmen olmayan akranlarıyla ilişkilerinde sorun olup olmayacağı gibi yaşadıkları belirsizlikler etkili olabilmektedir (Kaştan, 2015). Göçmen çocukların yaşadıkları belirsizlikler çocuklar üzerinde olumsuz etki bırakabilmekte, belirsizlikler göçmen çocuklarının güvensizlik duygusu yaşayarak kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir

(Mathews vd., 2016; Werner-Seidler vd., 2017). Ergenlik dönemindeki çocuklarda daha yoğun bir şekilde kendini gösteren kaygı, gelecekteki tehditlerle ilgili endişeler oluşturan olumsuz duygusal bir uyarı hali olarak tanımlanmaktadır (Atasü Topcuoğlu, 2012).

Kaygı ve göç olgusu birlikte incelendiğinde yaşadıkları yerden göç ederek gelen ailelerin yaşam koşullarındaki değişiklikler onların farklı sorunlar yaşamasına, kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir (Kaştan, 2015; Özen vd., 2001). Kaygı, durumluk (bireyin içinde bulunduğu stresli durumlardan dolayı hissettiği korku) ve sürekli (bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı) kaygı olarak ele alınarak incelenmektedir. Çocukluk çağında yaşanan kaygılar akran ve aile ilişkileri ile okul başarısını olumsuz yönde etkilemekte), yoğun bir kaygı da gelecekte önemli sorunlara yol açabilmektedir (Drake ve Ginsburg, 2012; Gürsoy, 2006; Özdal ve Aral, 2005). Bu sorunlar okul yaşantısında güçlükler, sağlık problemleri, akran ilişkilerinin bozulması, tırnak yeme, parmak emme, kompulsiyonlar ve uykusuzluk olarak kendisini gösterebilir (Karakaya ve Öztop, 2013).

Son yıllarda Suriye'deki savaş nedeniyle Suriye'den Türkiye'ye önemli ölçüde göç olmuştur. Bununla birlikte 2014 yılında da Ahıska Türkler Türkiye'ye göç etmişlerdir. Rusya'nın Kırım'ı egemenliği altına almasından sonra Ukrayna'nın doğusunda Rus ve Ukrayna kökenlilerin çatışmaları ve bu çatışmalara Rusya'nın müdahale etmesi, yaklaşık 3000 Ahıskalı aileye ait yüzlerce ev, bahçe ve tarlaların tahrip edilmesi bölgede yaşayan Ahıska Türklerini göçe zorlamıştır. Çatışmaların şiddetlenmesi üzerine riskli bölgelerde yaşayanlardan başlamak üzere, 677 ailenin Türkiye'ye kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. İlk göçmen grubu 25 Aralık 2015 tarihinde Türkiye'ye gelmiş ve Erzincan'ın Üzümlü ilçesine yerleştirilmiştir. Erzincan Üzümlü 'ye yerleştirilen aile sayısı 2016 Ekim ayı itibarıyla 313 olup toplam nüfus ise 1315 kişiye erişmiş olup 2016 yılı sonuna kadar 108 ve 2017 yılında 174 ailenin eklenmesi ile birlikte toplam göçmen aile sayısı 595'e, toplam Ahıska Türklerinin nüfusunun 3000'e ulaşması beklenmektedir (Akpınar, 2016). Bu rakamlar göz önünde bulundurulduğunda, göçe maruz kalan çocukların, göç ettikten sonra yaşadıkları kaygıların belirlenmesi, kaygı düzeylerinde etkili olan etmenlerin saptanması çocukların toplumla bütünleşmesi ve ergenlik döneminde yaşanan sorunlarla baş etmesi açısından önemli görülmektedir. Ergenlik dönemindeki çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, Birtürk (2014), rekreaktif etkinlikleirn ilköğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisini; Yaman (2014), ortaokula devam eden çocukların genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi; Duman (2008), İlköğretim sekizinci sınıfa devam eden çocukların kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi; Özdal ve Aral (2005), baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerini; Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003), annelerin kaygı düzeyleri ile çocukların kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Aral ve Başar (1998), çocukların çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerini; Başarır (1990), ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmalara rağmen göçmen çocukların kaygı düzeyleri inceleyen karşılaştırmalı araştırmalara rastlanamamıştır. Bu çalışma ile ergenlik dönemindeki göçmen çocukların kaygı düzeylerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi, kaygının azaltılması konusunda önerilerin sunulması ve yapılacak araştırmalar için ön görü oluşturması düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle çalışmada göçmen olan ve olmayan aile çocuklarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada geçmişte ya da halen var olan bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır (Karasar, 2006).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzincan ili Üzümlü ilçesinde bulunan ortaokullarının 5.,6.,7. ve 8.sınıfına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Üzümlü ilçesinde bulunan Üzümlü ve Geyikli

Ortaokullarına devam eden, çalışmaya katılmayı kabul eden göçmen aile çocukları ile bu okullara devam eden göçmen olmayan aile çocukları arasından seçkisiz yöntemle belirlenen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 75 göçmen aile çocuğu, 75 göçmen olmayan aile çocuğu olmak üzere toplam 150 çocuk dahil edilmiştir. Örneklem belirlenirken çocukların herhangi bir engeli olmama ve araştırmaya gönüllü olarak katılma durumu dikkate alınmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların % 55,3'ünün kız (Göçmen % 49,3; Göçmen olmayan, % 61,3), % 44,7'sinin erkek olduğu (Göçmen % 50,7; Göçmen olmayan, % 29,7); % 26,7'sinin beşinci sınıf, 22,7'sinin altıncı sınıf, % 24,6'sının yedinci sınıf ve % 26'sının sekizinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Aile tipine bakıldığında, göçmen olan çocukların çoğunluğunun ( % 50,7) geniş aileye, göçmen olmayan çocukların ailelerinin çoğunluğunun ( % 65,3) çekirdek aileye sahip olduğu, % 67,3'ünün iki üç kardeşi olduğu, % 36,3'ünün ortanca ya da ortancalardan biri olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen göçmen çocukların annelerinin % 44'ünün, göçmen olmayan çocukların annelerinin % 49,3'ünün ilkokul mezunu ya da okur yazar olduğu; göçmen çocukların babalarının % 37,3'ünün ilkokul mezunu ya da okur yazar olduğu, göçmen olmayan çocukların babalarının ise % 37,3'ünün lise ve üstü mezunu olduğu; çocukların ailelerinin % 52'sinin (Göçmen % 49,4; Göçmen olmayan, % 54,7) aylık gelirinin 1000-2000 TL arasında yoğunlaştığı saptanmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve cinsiyet, aile tipi, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu ailenin aylık durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşan "Genel Bilgi Formu" ve çocukların kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1985) tarafından Türk çocuklarına uyarlama çalışması yapılan Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri, iki ayrı ölçekten ve toplamda kırk maddeden oluşmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde bireyden istenen, belirli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesi, Sürekli Kaygı Ölçeği'nde ise bireyin genellikle kendini nasıl hissettiğini belirtmesi istenmektedir. Durumluk Kaygı Ölçeğinde katılımcılardan maddelere (1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamıyla, Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman şıklarından birini işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekler 20'şer maddeden oluşmaktadır. Ölçeklerden elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek olduğunu belirtir. Durumluk/Sürekli Kaygı Envanterinin güvenirlik katsayıları, Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ile .87 arasında; Durumluk Kaygı Ölçeği için .94 ile .96 arasında bulunmuştur (Akt. Duman, 2008). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri, Durumluk Kaygı Ölçeği için .83, Sürekli Kaygı Ölçeği için .72 olarak saptanmıştır. Cronbach Alpha değerinin .70 ve üstünde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Durmuş vd.,2016).

Araştırmaya dahil edilen çocuklar için Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Üzümlü ilçesinde bulunan Üzümlü ve Geyikli Ortaokullarına devam eden göçmen aile çocukları ile bu okullara devam eden göçmen olmayan aile çocukları arasından seçkisiz yöntemle belirlenen çocuklara uygulanmıştır. Araştırma için katılımcılardan sözel, kurumlardan yazılı izin alınmıştır. Çocuklara araştırmayla ilgili bilgiler verildikten sonra çalışmaya katılmak isteyen çocuklardan Durumluk/Sürekli Kaygı Envanterini doldurmaları istenmiştir. Ölçek çocuklar tarafından doldurulduktan sonra toplanmış ve kontrol edilmiştir. Eksik doldurulan ölçekler tekrar çocuklara verilerek tamamlanması istenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri değerlendirilerek puanlanmış, daha sonra da bu puanlarla diğer değişkenler istatistiksel açıdan karşılaştırılmıştır. Genel bilgi formu ve Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri kullanılarak toplanan veriler SPSS istatistik programı ile bilgisayara kaydedilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın analizleri için öncelikle Durumluk/Sürekli Kaygı Envanterinden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test etmek amacıyla çocukların kaygı düzeylerinin dağılımına ait histogram ve Q-Q plot grafikleri çizilmiştir. Histogram ve Q-Q plot grafiklerinin normalliğe işaret eden çizgiye yakın oldukları saptanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ile de normallik durumu test edilmiş, sonuçta durumluk kaygı için anlamlı ($p< .05$), sürekli kaygı için anlamlı olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Bu durum durumluk kaygıya ilişkin veri dağılımın normallikten uzaklaştığına işaret etmektedir. Ancak, örneklem büyüklüğünden etkilenen bu istatistik, örneklem büyüklüğünün göreli olarak büyük olduğu bu durumda yanlı sonuçlar verebilmektedir. Bu nedenle dağılımın normalliğine karar vermede son test olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Kaygı düzeylerinin dağılımına ilişkin durumluk kaygı için çarpıklık değeri -.522; basıklık değeri ise -.184; sürekli kaygı için çarpıklık değeri .079; basıklık değeri ise -.065; olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, ölçüt değer olan -1 ile +1 aralığında olduğu için kaygı düzeylerinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik ölçümler kullanılmış olup araştırmaya katılan çocukların kaygı düzeylerinin göçmen olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi, göçmen olma durumları ile birlikte çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İki Yönlü Varyans Analizi ile belirlenmiştir. Analizler öncesinde veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değer ve uç değere rastlanmamıştır. Yapılacak istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde grup farklılıklarının belirlenmesinde post hoc testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada, göçmen olan ve olmayan çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi, durumluk ve sürekli kaygı üzerinde çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler ve verilerin istatistiksel çözümlemeleri çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 1**:**Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

| **Durumluk/Sürekli Kaygı** | **Göçmen Olma Durumu** | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | **sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Durumluk Kaygı** | Göçmen olan | 75 | 63,8833 | 10,00765 | 148 | -1.250 | .213 |
| | Göçmen olmayan | 75 | 61,9530 | 8,87855 | | | |
| **Sürekli Kaygı** | Göçmen olan | 75 | 47,7882 | 6,18342 | 148 | 2.839 | **.005*** |
| | Göçmen olmayan | 75 | 45,0526 | 5,60256 | | | |

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya dahil edilen çocukların durumluk kaygı düzeylerinin göçmen olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($t_{148}$=-1.250, $p>.05$), göçmen olup olmama durumlarına göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği (t148= 2.839, $p<.05$) belirlenmiştir. Söz konusu farklılığa bakıldığında, göçmen olan çocukların sürekli kaygı puanlarının ($\overline{X}$ = 47.78), göçmen olmayan çocukların sürekli kaygı puanlarından ($\overline{X}$ = 45.05) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 2: Göçmen Olan Ve Olmayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Cinsiyet** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Cinsiyet** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | Kız | 37 | 62,51 | 10,17969 | | **Göçmen** | Kız | 46 | 48,40 | 5,49143 | |
| | Erkek | 38 | 61,41 | 9,94342 | | | Erkek | 29 | 46,82 | 7,14246 | |
| **Göçmen olmayan** | Kız | 46 | 64,40 | 8,34430 | | **Göçmen olmayan** | Kız | 37 | 46,22 | 5,72395 | |
| | Erkek | 29 | 63,07 | 9,76265 | | | Erkek | 38 | 43,92 | 5,31196 | |
| **Toplam** | Kız | 83 | 63,56 | 9,19763 | | **Toplam** | Kız | 83 | 47,43 | 5,66734 | |
| | Erkek | 67 | 62,13 | 9,82576 | | | Erkek | 67 | 45,18 | 6,29020 | |
| **Varyans Analizi Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortala-ması** | **F** | **p** | **Varyans Analizi Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | 53,720 | 1 | 53,720 | ,595 | ,442 | Cinsiyet | 136,890 | 1 | 136,890 | 3,990 | **,048 *** |
| Göçmen olma durumu | 114,675 | 1 | 114,675 | 1,269 | ,262 | Göçmen olma durumu | 235,920 | 1 | 235,920 | 6,877 | **,010*** |
| Göçmen olma durumu *Cinsiyet | ,494 | 1 | 494 | ,005 | ,941 | Göçmen olma durumu *Cinsiyet | 4,851 | 1 | 4,851 | ,141 | ,707 |
| Hata | 13190,671 | 146 | 90,347 | | | Hata | 5008,942 | 146 | 34,308 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-146}$=1.269, p>.05), cinsiyetin ($F_{1-146}$=.595, p>.05) ve cinsiyet ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{1-146}$=.005, p>.05) çocukların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumunun ($F_{1-146}$=6.877, p<.05) ve cinsiyetin ($F_{1-146}$=3.990, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu belirlenirken, cinsiyet ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{1-146}$=.141, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, kız çocukların erkek olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Aile Tiplerine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Ait Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Aile Tipi** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Aile Tipi** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | Çekirdek | 37 | 63,93 | 9,75470 | | **Göçmen** | Çekirdek | 37 | 48,10 | 5,65593 | |
| | Geniş | 38 | 63,84 | 8,06666 | | | Geniş | 38 | 47,48 | 6,71929 | |
| **Göçmen olmayan** | Çekirdek | 49 | 63,79 | 8,87763 | | **Göçmen olmayan** | Çekirdek | 49 | 46,43 | 5,30185 | |
| | Geniş | 26 | 58,50 | 11,23173 | | | Geniş | 26 | 42,47 | 5,31836 | |
| **Toplam** | Çekirdek | 86 | 63,85 | 9,20931 | | **Toplam** | Çekirdek | 86 | 47,15 | 5,48818 | |
| | Geniş | 64 | 61,67 | 9,76038 | | | Geniş | 64 | 45,44 | 6,62617 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortala-ması** | **F** | **P** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortala-ması** | **F** | **p** |
| Aile tipi | 257,256 | 1 | 257,256 | 2,941 | ,088 | Aile tipi | 187,044 | 1 | 187,044 | 5,598 | **,019 *** |
| Göçmen olma durumu | 267,876 | 1 | 267,876 | 3,063 | ,082 | Göçmen olma durumu | 399,305 | 1 | 399,305 | 11,950 | **,001**** |
| Göçmen olma durumu *Aile tipi | 240,794 | 1 | 240,794 | 2,753 | ,099 | Göçmen olma durumu *Aile tipi | 99,338 | 1 | 99,338 | 2,973 | ,087 |
| Hata | 12769,968 | 146 | 87,466 | | | Hata | 4878,517 | 146 | 33,415 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-146}$=3.063, p>.05), aile tipinin ($F_{1-146}$=2.941, p>.05) aile tipi ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{1-146}$=2.753, p>.05) çocukların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumu ($F_{1-146}$=11.950, p<.05) ve aile tipinin ($F_{1-146}$=5.598, p<.05) anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenirken; aile tipi ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{1-146}$=2.973, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, çekirdek aileye sahip olan çocukların geniş aileye sahip olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Sınıf Düzeyi** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Sınıf Düzeyi** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | 5.sınıf | 20 | 66,89 | 8,83801 | | **Göçmen** | 5.sınıf | 20 | 46,40 | 5,27318 | |
| | 6.sınıf | 22 | 62,61 | 8,00297 | | | 6.sınıf | 22 | 49,98 | 7,03537 | |
| | 7.sınıf | 19 | 61,62 | 10,16117 | | | 7.sınıf | 19 | 47,05 | 5,83069 | |
| | 8.sınıf | 14 | 64,66 | 7,96044 | | | 8.sınıf | 14 | 47,33 | 6,15665 | |
| **Göçmen olmayan** | 5.sınıf | 20 | 65,42 | 9,61129 | | **Göçmen olmayan** | 5.sınıf | 20 | 45,71 | 5,43309 | |
| | 6.sınıf | 12 | 62,28 | 11,56764 | | | 6.sınıf | 12 | 48,49 | 4,11680 | |
| | 7.sınıf | 18 | 57,99 | 10,70749 | | | 7.sınıf | 18 | 42,33 | 5,22400 | |
| | 8.sınıf | 25 | 61,88 | 8,44355 | | | 8.sınıf | 25 | 44,84 | 5,87140 | |
| **Toplam** | 5.sınıf | 40 | 66,15 | 9,14392 | | **Toplam** | 5.sınıf | 40 | 46,05 | 5,29644 | |
| | 6.sınıf | 37 | 62,50 | 9,24050 | | | 6.sınıf | 37 | 49,45 | 6,13751 | |
| | 7.sınıf | 34 | 59,85 | 10,44717 | | | 7.sınıf | 34 | 44,76 | 5,96624 | |
| | 8.sınıf | 39 | 62,88 | 8,27896 | | | 8.sınıf | 39 | 45,73 | 6,01716 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
| Sınıf düzeyi | 787,188 | 3 | 262,396 | 3,005 | **,032*** | Sınıf düzeyi | 365,139 | 3 | 121,713 | 3,669 | **,014*** |
| Göçmen olma durumu | 150,509 | 1 | 150,509 | 1,724 | ,191 | Göçmen olma durumu | 196,841 | 1 | 196,841 | 5,933 | **,016*** |
| Göçmen olma durumu *Sınıf düzeyi | 54,066 | 3 | 18,022 | ,206 | ,892 | Göçmen olma durumu *Sınıf düzeyi | 84,975 | 3 | 28,325 | ,854 | ,467 |
| Hata | 12398,554 | 142 | 87,314 | | | Hata | 4711,018 | 142 | 33,176 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 4'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-142}$=1.724, p>.05)ve sınıf düzeyi ile göçmen olma durumunun etkileşiminin ise ($F_{3-142}$=.206, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenirken, sınıf düzeyinin ($F_{3-142}$=3.005, p<.05) anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, beşinci sınıfta öğrenim gören çocukların yedinci sınıfta öğrenim gören çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise göçmen olma durumunun ($F_{1-142}$=5.933, p<.05) ve sınıf düzeyinin ($F_{3-142}$=3.669, p<.05) anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{3-142}$=.854, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, altıncı sınıfta öğrenim gören çocukların yedinci sınıfta öğrenim gören çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Doğum Sırasına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Doğum Sırası** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | **Göçmen Olma Durumu *Doğum Sırası** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** |
| **Göçmen** | İlk çocuk | 26 | 65,66 | 7,91335 | **Göçmen** | İlk çocuk | 26 | 48,76 | 5,29818 |
| | Ortanca ya da ortancalardan biri | 32 | 63,93 | 9,23244 | | Ortanca ya da ortancalardan biri | 32 | 45,86 | 5,48120 |
| | Son çocuk | 17 | 61,09 | 9,38920 | | Son çocuk | 17 | 49,92 | 7,80882 |
| **Göçmen olmayan** | İlk çocuk | 27 | 63,53 | 10,05203 | **Göçmen olmayan** | İlk çocuk | 27 | 46,06 | 5,14531 |
| | Ortanca ya da ortancalardan biri | 26 | 63,97 | 8,53111 | | Ortanca ya da ortancalardan biri | 26 | 43,50 | 5,72160 |
| | Son çocuk | 22 | 57,63 | 10,64763 | | Son çocuk | 22 | 45,65 | 5,84788 |
| **Toplam** | İlk çocuk | 53 | 64,57 | 9,04322 | **Toplam** | İlk çocuk | 53 | 47,38 | 5,34780 |
| | Ortanca ya da ortancalardan biri | 58 | 63,95 | 8,84754 | | Ortanca ya da ortancalardan biri | 58 | 44,80 | 5,66591 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Son çocuk | 39 | 59,14 | 10,13811 | | | Son çocuk | 39 | 47,51 | 7,01175 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
| Doğum sırası | 694,952 | 2 | 347,476 | 4,020 | **,020*** | Doğum sırası | 296,903 | 2 | 148,451 | 4,423 | **,014*** |
| Göçmen olma durumu | 122,892 | 1 | 122,892 | 1,422 | ,235 | Göçmen olma durumu | 349,274 | 1 | 349,274 | 10,405 | **,002*** |
| Göçmen olma durumu *Doğum sırası | 75,288 | 2 | 37,644 | ,436 | ,648 | Göçmen olma durumu *Doğum sırası | 22,295 | 2 | 11,148 | ,332 | ,718 |
| Hata | 12445,85 | 144 | 86,430 | | | Hata | 4833,659 | 144 | 33,567 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 5'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=1.422, p>.05) doğum sırası ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{2-144}$=.436, p>.05) ise anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenirken, doğum sırasının ($F_{2-144}$=4.020, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, ilk çocukların son çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=10.405, p<.05) ve doğum sırasının ($F_{2-144}$=4.423, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Doğum sırası ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{2-144}$=.332, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, ilk ve son çocukların ortanca ya da ortancalardan biri olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Kardeş Sayısı** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Kardeş Sayısı** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | 1 ve daha az | 10 | 68,37 | 8,18248 | | **Göçmen** | 1 ve daha az | 10 | 50,70 | 4,47233 | |
| | 2-3 | 56 | 62,83 | 9,04653 | | | 2-3 | 56 | 47,27 | 6,47666 | |
| | 4 ve daha fazla | 9 | 65,42 | 7,45775 | | | 4 ve daha fazla | 9 | 47,75 | 5,50870 | |
| **Göçmen olmayan** | 1 ve daha az | 15 | 66,40 | 9,14641 | | **Göçmen olmayan** | 1 ve daha az | 15 | 47,29 | 3,69387 | |
| | 2-3 | 45 | 59,68 | 9,60474 | | | 2-3 | 45 | 43,88 | 6,03966 | |
| | 4 ve daha fazla | 15 | 64,32 | 10,58410 | | | 4 ve daha fazla | 15 | 46,34 | 5,10206 | |
| **Toplam** | 1 ve daha az | 25 | 67,19 | 8,65332 | | **Toplam** | 1 ve daha az | 25 | 48,65 | 4,28543 | |
| | 2-3 | 101 | 61,43 | 9,38516 | | | 2-3 | 101 | 45,76 | 6,48089 | |
| | 4 ve daha fazla | 24 | 64,73 | 9,37184 | | | 4 ve daha fazla | 24 | 46,87 | 5,18496 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
| Kardeş sayısı | 838,736 | 2 | 419,368 | 4,891 | **,009 *** | Kardeş sayısı | 238,550 | 2 | 119,275 | 3,512 | **,032*** |
| Göçmen olma durumu | 100,888 | 1 | 100,888 | 1,177 | ,280 | Göçmen olma durumu | 175,427 | 1 | 175,427 | 5,166 | **,025*** |
| Göçmen olma durumu *Kardeş sayısı | 22,489 | 2 | 11,245 | ,131 | ,877 | Göçmen olma durumu *Kardeş sayısı | 18,919 | 2 | 9,460 | ,279 | ,757 |
| Hata | 12347,270 | 144 | 85,745 | | | Hata | 4890,345 | 144 | 33,961 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=1.177, p>.05)kardeş sayısı ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{2-144}$=.131, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenirken, kardeş sayısının ($F_{2-144}$=4.891, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, bir ve daha az kardeşi olan çocukların iki üç kardeşi olan çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=5.166, p<.05) ve kardeş sayısının ($F_{2-144}$=3.512, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Kardeş sayısı ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{2-144}$=.279, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, bir ve daha az kardeşe sahip çocukların iki üç kardeşe sahip olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 7: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Anne Öğrenim Durumu** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Anne Öğrenim Durumu** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | İlkokul ve altı | 33 | 63,78 | 8,47442 | | **Göçmen** | İlkokul ve altı | 33 | 48,46 | 6,56637 | |
| | Ortaokul | 29 | 64,01 | 9,68307 | | | Ortaokul | 29 | 46,56 | 6,10275 | |
| | Lise ve üstü | 13 | 63,87 | 8,70395 | | | Lise ve üstü | 13 | 48,84 | 5,27633 | |
| **Göçmen olmayan** | İlkokul ve altı | 41 | 62,48 | 9,74568 | | **Göçmen olmayan** | İlkokul ve altı | 41 | 46,25 | 4,92468 | |
| | Ortaokul | 23 | 62,39 | 9,48584 | | | Ortaokul | 23 | 43,61 | 5,57380 | |
| | Lise ve üstü | 11 | 59,09 | 12,35682 | | | Lise ve üstü | 11 | 43,62 | 7,35040 | |
| **Toplam** | İlkokul ve altı | 74 | 63,06 | 9,16248 | | **Toplam** | İlkokul ve altı | 74 | 47,23 | 5,78038 | |
| | Ortaokul | 52 | 63,29 | 9,53674 | | | Ortaokul | 52 | 45,25 | 6,00322 | |
| | Lise ve üstü | 24 | 61,68 | 10,57463 | | | Lise ve üstü | 24 | 46,44 | 6,71203 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
| Anne öğrenim durumu | 56,495 | 2 | 28,248 | ,310 | ,734 | Anne öğrenim durumu | 155,735 | 2 | 77,867 | 2,265 | ,108 |
| Göçmen olma durumu | 197,221 | 1 | 197,221 | 2,162 | ,144 | Göçmen olma durumu | 358,008 | 1 | 358,008 | 10,414 | **,002*** |
| Göçmen olma durumu *Anne öğrenim durumu | 56,578 | 2 | 28,289 | ,310 | ,734 | Göçmen olma durumu *Anne öğrenim durumu | 40,487 | 2 | 20,243 | ,589 | ,556 |
| Hata | 13138,169 | 144 | 91,237 | | | Hata | 4950,506 | 144 | 34,379 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$= 2.162, p>.05), anne öğrenim durumunun ($F_{2-144}$=.310, p>.05) ve anne öğrenim durumu ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{2-144}$=.310, p>.05) çocukların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$= 10.414, p<.05) anlamlı farklılaşma oluşturduğu belirlenirken, anne öğrenim durumunun ($F_{2-144}$=2.265, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Anne öğrenim durumu ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{2-144}$=.589, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çizelge 8: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Baba Öğrenim Durumu** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Baba Öğrenim Durumu** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | İlkokul ve altı | 28 | 63,81 | 8,70097 | | **Göçmen** | İlkokul ve altı | 28 | 49,18 | 6,61459 | |
| | Ortaokul | 26 | 63,58 | 9,57356 | | | Ortaokul | 26 | 46,26 | 6,33424 | |
| | Lise ve üstü | 21 | 64,36 | 8,63302 | | | Lise ve üstü | 21 | 47,83 | 5,14777 | |
| **Göçmen olmayan** | İlkokul ve altı | 24 | 62,52 | 9,01944 | | **Göçmen olmayan** | İlkokul ve altı | 24 | 45,94 | 5,40874 | |
| | Ortaokul | 23 | 62,01 | 9,81062 | | | Ortaokul | 23 | 45,78 | 5,74422 | |
| | Lise ve üstü | 28 | 61,42 | 11,23346 | | | Lise ve üstü | 28 | 43,70 | 5,58428 | |
| **Toplam** | İlkokul ve altı | 52 | 63,21 | 8,78559 | | **Toplam** | İlkokul ve altı | 52 | 47,68 | 6,24650 | |
| | Ortaokul | 49 | 62,84 | 9,61659 | | | Ortaokul | 49 | 46,03 | 6,00659 | |
| | Lise ve üstü | 49 | 62,68 | 10,20758 | | | Lise ve üstü | 49 | 45,47 | 5,73132 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
| Baba öğrenim durumu | 3,689 | 2 | 1,845 | ,020 | ,980 | Baba öğrenim durumu | 94,878 | 2 | 47,439 | 1,379 | ,255 |
| Göçmen olma | 138,531 | 1 | 138,531 | 1,509 | ,221 | Göçmen olma | 254,106 | 1 | 254,106 | 7,385 | **,007*** |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| durumu | | | | | | durumu | | | | | |
| Göçmen olma durumu *Baba öğrenim durumu | 19,107 | 2 | 9,553 | ,104 | ,901 | Göçmen olma durumu *Baba öğrenim durumu | 88,242 | 2 | 44,121 | 1,282 | ,281 |
| Hata | 13221,651 | 144 | 91,817 | | | Hata | 4955,121 | 144 | 34,411 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=1.509, p>.05), baba öğrenim durumunun ($F_{2-144}$=.020, p>.05) ve baba öğrenim durumu ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{2-144}$=.104, p>.05) çocukların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumunun ($F_{1-144}$=7.385, p<.05) anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenirken; baba öğrenim durumunun ($F_{2-144}$=.020, p>.05) ve baba öğrenim durumu ile göçmen olma durumu etkileşiminin ($F_{2-144}$=.104, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Çizelge 9: Göçmen Olan ve Olmayan Çocukların Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Sonuçları

| **Durumluk Kaygı Puanları** | | | | | | **Sürekli Kaygı Puanları** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Göçmen Olma Durumu *Ailenin Aylık Geliri** | | **n** | $\overline{X}$ | **SS** | | **Göçmen Olma Durumu *Ailenin Aylık Geliri** | | **N** | $\overline{X}$ | **SS** | |
| **Göçmen** | 1000 tl ve altında | 16 | 67,93 | 9,04412 | | **Göçmen** | 1000 tl ve altında | 16 | 52,18 | 5,06639 | |
| | 1000-2000 tl | 37 | 64,63 | 7,22932 | | | 1000-2000 tl | 37 | 45,93 | 4,77597 | |
| | 2000-3000 tl | 10 | 62,44 | 11,61581 | | | 2000-3000 tl | 10 | 46,90 | 6,20679 | |
| | 3000 tl ve üstünde | 12 | 57,40 | 7,99485 | | | 3000 tl ve üstünde | 12 | 48,41 | 8,67011 | |
| **Göçmen olmayan** | 1000 tl ve altında | 12 | 66,76 | 6,55171 | | **Göçmen olmayan** | 1000 tl ve altında | 12 | 49,80 | 2,93536 | |
| | 1000-2000 tl | 41 | 63,97 | 8,69973 | | | 1000-2000 tl | 41 | 43,74 | 5,43453 | |
| | 2000-3000 tl | 10 | 59,99 | 8,36467 | | | 2000-3000 tl | 10 | 44,08 | 6,93481 | |
| | 3000 tl ve üstünde | 12 | 51,90 | 12,01434 | | | 3000 tl ve üstünde | 12 | 45,61 | 4,85013 | |
| **Toplam** | 1000 tl ve altında | 28 | 67,43 | 7,95474 | | **Toplam** | 1000 tl ve altında | 28 | 51,16 | 4,38279 | |
| | 1000-2000 tl | 78 | 64,28 | 7,99138 | | | 1000-2000 tl | 78 | 44,77 | 5,21729 | |
| | 2000-3000 tl | 20 | 61,21 | 9,93073 | | | 2000-3000 tl | 20 | 45,49 | 6,56629 | |
| | 3000 tl ve üstünde | 24 | 54,65 | 10,36827 | | | 3000 tl ve üstünde | 24 | 47,01 | 7,01729 | |
| **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortala-ması** | **F** | **p** | **Varyans Analiz Sonuçları** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortala-ması** | **F** | **p** |
| Ailenin aylık geliri | 2383,209 | 3 | 794,403 | 10,500 | **,000 **** | Ailenin aylık geliri | 795,374 | 3 | 265,125 | 8,660 | **,000*** |
| Göçmen olma durumu | 169,316 | 1 | 169,316 | 2,238 | ,137 | Göçmen olma durumu | 183,950 | 1 | 183,950 | 6,008 | **,015*** |
| Göçmen olma durumu *Ailenin aylık geliri | 112,180 | 3 | 37,393 | ,494 | ,687 | Göçmen olma durumu *Ailenin aylık geliri | 2,656 | 3 | ,885 | ,029 | ,993 |
| Hata | 10742,934 | 142 | 75,654 | | | Hata | 4347,509 | 142 | 30,616 | | |
| Toplam | 607188,318 | 150 | | | | Toplam | 328660,861 | 150 | | | |

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumu ($F_{1-142}$=2.238, p>.05), ailenin aylık geliri ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{3-142}$=.494, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmazken, ailelerinin aylık gelirinin ($F_{3-142}$=10.500, p<.05) anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, ailelerinin aylık geliri 1000 tl ve altında ve 1000-2000 tl olan çocukların ailelerin aylık geliri 3000 tl ve üstünde olan çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise, göçmen olma durumu ($F_{1-142}$=6.008, p<.05) ve ailelerinin aylık gelirinin ($F_{3-142}$=8.660, p<.05) anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Ailenin aylık geliri ile göçmen olma durumu etkileşiminin ise ($F_{3-142}$=.029, p>.05) çocukların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı

farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre ortalamalar incelendiğinde, ailelerinin aylık geliri 1000 tl ve altında olan çocukların ailelerinin aylık geliri 1000-2000 tl ve 2000-3000 tl olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**TARTIŞMA**

Günümüzde göç olgusunun yaygın bir şekilde yaşanmasıyla birlikte ortaya çıkan sorunlar çocukları olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. Bu etkiler çocukların yalnızlığa itilmeleri, kendilerini değersiz hissetmeleri, bulundukları ortamlarda uyum sorunu yaşamaları, geleceğe yönelik beklentilerinin düşük olması ve dil sorunu nedeniyle okulda başarısızlık göstermeleri şeklinde sıralanabilir. Bu olumsuz etkilerin çocuklarda belirmesinde yaşadıkları kaygı duygusunun etkili olduğu söylenebilir. Kaygı, çocukların kendilerini huzursuz ve güvensiz hissetmelerine neden olabilir. Bu nedenle araştırmada hangi değişkenlerin çocukların kaygı düzeylerinde etkili olabileceği incelenmiş ve araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Çocukların durumluk kaygı düzeylerinin göçmen olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocukların sürekli kaygı düzeylerinin ise göçmen olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmış ve göçmen olan çocukların sürekli kaygı puanlarının göçmen olmayan çocukların sürekli kaygı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların durumluk kaygılarında anlamlı farklılık görülmemesi, göçmen çocuklara ve ailelerine sunulan imkanların iyi olmasıyla açıklanabilir. Ne kadar iyi olanaklar tanınırsa tanınsın, göçmen çocukların farklı bölgelere göç etmesi ve Ahıskalı göçmenlerin geçmişten günümüze kadar göç ile iç içe olmaları çocuklarda kaygının sürekli olmasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda göç eden çocukların okulda daha fazla içe yönelim sorunları yaşadığı vurgulanmaktadır (Polat Uluocak, 2009).

Çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun, cinsiyetin ve cinsiyet ile göçmen olma durumu etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise göçmen olma durumunun ve cinsiyetin anlamlı farklılaşma oluşturduğu belirlenmiştir. Kız çocukların erkek olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özyürek ve Demiray (2010) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Özen ve ark. (2001) yaptıkları araştırmada, göç yaşayan kız öğrencilerin sürekli kaygı puan ortalamalarının göç yaşayan erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Aral ve Başar (1998) yaptıkları araştırmada, cinsiyete göre çocukların durumluk ve sürekli kaygı puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kız çocukların sürekli kaygı puanlarının erkeklere göre yüksek olmasında, araştırmaya dahil edilen kız çocukların kırsal kesimde bulunmalarından geleceğe yönelik meslek edinme, sosyal çevre oluşturmada ve kendilerini geliştirmede olanakların yetersiz olması ve sosyo-kültürel yapıdan dolayı kız çocukların okutulmama, erken evlilik gibi sorunlarla karşı karşıya kalmalarının etkili olabileceği söylenebilir.

Çocukların durumluk kaygı düzeylerinde göçmen olma durumunun, aile tipinin ve aile tipi ile göçmen olma durumu etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Çocukların sürekli kaygı düzeylerinde ise göçmen olma durumu ve aile tipinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Çekirdek aileye sahip olan çocukların geniş aileye sahip olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Geniş ailede yetişen çocuklar, farklı kuşakların bir arada yaşayarak birbirlerine destek olduğunu ve güçlü bağların kurulduğunu görmekte ve kendilerini daha güvende hissedebilmektedir. Aslan (2002) ise, geniş aileye sahip olan çocukların özgürlüklerinin kısıtlandığını ifade etmiştir.

Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde sınıf düzeyinin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Buna göre beşinci sınıfta öğrenim gören çocukların yedinci sınıfta öğrenim gören çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin, altıncı sınıfta öğrenim gören çocukların yedinci sınıfta öğrenim gören çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde daha alt sınıflardaki çocukların kaygılarının yüksek olması, bulunduğu ortamlara uyum sağlamada daha çok güçlük yaşamaları ile açıklanabilir.

Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde doğum sırasının anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. İlk çocuk olan çocukların son çocuk olan çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin; ilk ve son çocukların ortanca ya da ortancalardan biri olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların kaygı düzeylerinde ilk çocuk olmanın daha dezavantajlı olmasında, daha çok sorumluluk üstlenmeleri ve geleceğe yönelik beklenti içine girmiş olmaları ile açıklanabilir. Son çocuk olanların sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olması ise bu çocukların daha çok desteğe ihtiyacı olmaları ile açıklanabilir. Özdal ve Aral (2005), ilk doğan çocuk ile ortanca veya ortancalardan biri olarak doğan çocuğun kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığını saptamıştır.

Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde kardeş sayısının anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kardeş sayısının az olan çocukların durumluk ve sürekli kaygılarının yüksek olmasında, güvenecekleri ve sorunlarını paylaşabilecekleri yeterince yakınının olmamasıyla açıklanabilir. Kardeş, çocukların anne babadan sonra en çok güvenebilecekleri, gereksinimlerini söyleyebilecekleri yakınlarıdır. Çocuklar kardeşleriyle daha çok zaman geçirerek güçlü bağlar kurabilmektedir. Bu nedenle daha çok kardeşin olması çocuğun özgüveninin gelişmesini sağlayabilir. Kardeşlik ilişkisi, birbirlerinin deneyimlerini ve hatıralarını paylaşarak gelişimleri için önemli duygusal destek sağlar (Konuk Er, 2011). Aral (1996) ise, kardeş sayısı fazla olan çocuğun odasını, oyuncaklarını ve harçlığını paylaşmak zorunda kaldığını ve bu durumun da çocuğun kaygısının yükselmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde anne ve baba öğrenim durumunun etkili olmadığı belirlenmiştir. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2003) yaptıkları araştırmada anne öğrenim durumunun çocukların sürekli kaygı puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemişlerdir. Babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocuklarını daha iyi yönlendirilmesinde etkilidir. Ancak bu araştırmada babanın öğrenim durumu çocuğun kaygı düzeyini etkilememiştir. Bu sonuç, çocuğun kaygı düzeyinde babanın çocuğa yaklaşım biçimi, çocuğa ayırdığı zaman gibi etkili olabileceğini akla getirmektedir. Babalarının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların duygularını ifade etme becerileri daha yüksektir (Kale, Çağdaş ve Tepeli, 2013).

Çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde aile aylık geliri anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Ailenin aylık geliri 1000 tl ve altında ve 1000-2000 tl olan çocukların ailelerin aylık geliri 3000 tl ve üstünde olan çocuklara göre durumluk kaygı düzeylerinin; ailelerinin aylık geliri 1000 tl ve altında olan çocukların ailelerinin aylık geliri 1000-2000 tl ve 2000-3000 tl olan çocuklara göre sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aylık gelirin düşük olması, ailenin temel ihtiyaçlarını karşılamasının güçleşmesi ve bu durumun çocuklara yansıması ile açıklanabilir. Gürsoy (2006) ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ergenlerin durumluk ve sürekli kaygılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Göçmen çocukların durumluk kaygı düzeylerinin göçmen olmayan çocuklarla benzerlik göstermesi, göçmen çocuklara iyi imkanlar sunulduğunu; sürekli kaygı düzeylerinin göçmen olmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olması ise sürekli göç sorunuyla karşılaşan ailelerin geleceğe yönelik kaygılarının çocuklara yansıdığını akla getirmektedir. Araştırmada incelenen değişkenlere bakıldığında, hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeyleri üzerinde anne baba öğrenim durumunun etkili olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, anne babanın öğrenim düzeyinden çok, çocukların gelişimlerini ne derecede destekledikleri, yaşadıkları sorunlar, sorunlarla başa çıkma ve problem çözme becerileri, bir mesleğe ve işe sahip olma durumları ve maddi olanakları gibi faktörlerin çocukların kaygı düzeylerini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda göçmen çocukların durumluk kaygı puanlarının yüksek olduğu, ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı; sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirine göre durumluk

kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Göçmen çocukların sürekli kaygı puanlarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, aile tipi, doğum sırası, kardeş sayısı ve ailenin aylık gelirine göre sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, göçmen çocukların kaygılarını azaltabilmek için;

- Göçmen ailelerin refah seviyeleri yükseltilmesi,
- Göçmen olan çocuklar için, okullarda kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve sorunlarını dile getirebilmeleri açısından, kendileri gibi göçmen olan bir eğitmenin rehber olarak görevlendirilmesi,
- Göçmen olan çocukların, göçmen olmayan çocuklarla güçlü ilişkiler kurmalarını sağlayıcı sosyal etkinliklerin düzenlenmesi,
- Göçmen ailelerin, yerli ailelerle etkileşimini sağlayıcı programlar düzenlenmesi,
- Göçmen aile çocuklarının bulundukları ortamlarda göç etmelerine neden olan etmenlerin etkisini azaltmak için, bu nedenlerin hatırlatıcı sorulardan kaçınılması,
- Kardeş sayısı az olan çocukların sosyal etkinlikler aracılığıyla daha çok desteklenmesi,
- Aile içinde sorumlulukların doğum sırasına bakılmaksızın gelişim düzeylerine uygun olarak paylaşılması,
- Farklı kültürlerden gelen göçmen aile çocuklarının da kaygı düzeyleri üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akpınar, E. (2016). Donetsk'ten Erzincan'a: Ahıska sürgünlerinin son göçü. *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu*, 13-14 Ekim 2016, Ankara.

Alisinanaoğlu, F. ve Ulutaş, İ (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.

Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5 (9), 125-142.

Aral, N. 1996. Fiziksel istismar ve çocuk. Tekışık Veb Ofset, 121 s., Ankara.

Aral, N. ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 22(110), 7-11.

Aslan, A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2), 25-33.

Atasü Topcuoğlu, R (2012). Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması. IOM Uluslararası Göç Örgütü.

Aydın, D., Şahin, N. ve Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi,* 7 (1), 8-14.

Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.

Birtürk, A. (2014). 12 Haftalık Rekreatif Etkinliklerin Seviye Belirleme Sınavına Girecek İlköğretim Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Drake, K. L.,&Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinicalchildandfamilypsychologyreview*, *15*(2), 144-162.

Duman, G.K. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durmuş, B., Çinko, M ve Yurtkoru, E.S. (2016). Sosyal Bilimlerde SPSS' le Veri Analizi (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum,* 11 (5), 88-96.

Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10):120-133.

Geçkil, E.,Aldem, M. ve Kaleci, E. (2017). Göçün çocuk sağlığına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 171-186.

Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 183-190.

Hacıfazlıoğlu, Ö.,Karaırmak, Ö. ve Öztabak, M. (2015). Göç olgusu bağlamında lise öğrencilerinin aile profilleri ve akademik başarı durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2 (24), 81-97.

Imprachim, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin gençlik döneminde yaşadıkları aile sorunları ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide mükemmeliyetçiliğin aracı rolünün incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kale, Ü, Çağdaş, A. ve Tepeli, K. (2013). Anne-Baba Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları İfade Etme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2 (29), 254-262.

Karakaya, E. ve Öztop, D.B. (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi,* 2, 10-24.

Karasar, N.(2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 216-229.

Konuk Er, R. (2011). Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Lök, N., Başol, C. ve Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi, psikiyatride güncel yaklaşımlar, 8 (2), 155-161.

Mahoney, G. & Mac Donald, J. (2004). Responsive teaching: parent mediated developmental intervention. Cleveland, OH: Case Western ReserveUniversity.

Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., &Kerns, K. A. (2016). Emotional Competence and Anxiety in Childhoodand Adolescence: A Meta-AnalyticReview. *Clinical child and family psychology review*, *19*(2), 162-184.

Nalbantoğlu, G. (2016). 6 ile 11 yaş arasında çocuklarda görülen ruhsal sorunların annelerin bağlanma düzeyi, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevleri ile olan ilişkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). Durumluluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.

Özdal, F. ve Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 255-267.

Özen, Ş., Antar, S., Özbulut, Ö., Altındağ, A., Oto, R. (2001). İç göç yaşayan bir grup lise öğrencisinde ruhsal belirti şiddetinin cinsiyet ile ilişkisi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 8(3), 156-162.

Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.

Sarman, A. (2012). Elazığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan ilköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.C. and Luschene, R.E. (1970). Manual for the state-trait anxiety ınvenntory. California: ConsultingPsychologists Press.

Tolungüç, N.T. (2016). Boşanmanın 10-13 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarına etkilerinin incelenmesi. Tartışma metinleri, İstanbul Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.

Topsakal, C., Zihin, M. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen alelern çocuklarının eğitim-örenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 546-560.

Üstübal, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile-öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, *51*, 30-47.

Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14 (3), 1111-1122.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

# GELİŞEN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINA ETKİSİ

Öğrtm. Metin Arpa
İzmir Bilgince Eğitim Kurumları
metinarpa@gmail.com

**Özet**
Bu çalışmanın amacı, eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerin eğitim programlarına etkisini incelemektir. Çalışmada, eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerin özellikleri ve bu gelişmelerin eğitim programlarını nasıl etkileyebileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca eğitim programı öğeleri doğrultusunda, eğitim programlarının değişimi üzerinde durulmuş, yeni görüş ve eğilimler tartışmaya açılmış, gelişen eğitim teknolojilerinde eğitim programlarının değişimi değerlendirilmeye çalışılmıştır

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Programları.

# THE EFFECTS OF DEVELOPING EDUCATION TECHNOLOGIES ON EDUCATIONAL PROGRAMS

**Abstract**
The aim of this study is to analyze the improvement and variation process of education programs in Education technology. Through the analysis of different opinions on education programs, Education technology and the characteristics of Education technology, we tried to find out how the improvement and variation in Education technology affect education programs. Moreover, in accordance with the elements of education program, we focused on the variation of education programs in Education technology and we set new views and trends for discussion. We tried to evaluate the variation of education programs in Education technology.

**Keywords:** Education, Education technology, Education Programs.

## GİRİŞ

Sanayi devrimiyle başlayan hızlı değişim ve gelişim toplumları etkilemekte, toplumu oluşturan insanları da değiştirmektedir. Değişen insan bilginin sağladığı olanakları kullanarak kendisi için daha yaşanabilir bir dünya oluşturmayı istemektedir. Bu istemin gerçekleşmesi için insan bilgiyi yaşamının etkin bir öğesi olarak kullanma yeterliliğine sahip olmalıdır.

Tamamladığımız yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan değişmeler, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeyi zorunlu kılmaktadır (Özkan, 2009). Bilgi çağı olarak adlandırılan yeni dönemde eğitim yoluyla beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkmaktadır. Bilgi çağı, öğrenmeyi herkes için olanaklı kılan yeni teknolojilerinin gelişmesine yol açtığı için Sanayi Devrimi'nden sonra insanlığın bugüne dek tanık olduğu en önemli olay olarak nitelendirilmektedir Bilgi-teknoloji yoğun bir toplumda yaşayabilmek, daha iyi çalışma olanaklarına kavuşmak yeni dönemde gençliğin en önemli hedefleri arasındadır. Eğitilmiş genç nüfusa bu olanakları sunma işlevi eğitim sistemlerine yüklenmiş durumdadır. Çevrede meydana gelen değişikliklere duyarlı, gerekli kararları hızlı ve doğru biçimde alabilen, değişimin gereklerini en kısa zamanda programlara yansıtabilen bir eğitim sistemi geliştirmek temel ihtiyaç haline gelmiştir (Balay, 2004).

Her dönemde eğitim sistemleri, okul yoluyla toplumun kültür mirasının aktarılması, kişinin toplumsallaşması, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı birey yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmiştir. Bunu başarabilmek, eğitimin sisteminin kendisini yeniliğe taşıması, eğitim programlarında gerekli değişim ve güncellemeyi yapmasıyla olanaklıdır. Bu bağlamda birçok ülke eğitim sistemlerini, daha nitelikli bireyler

yetiştirmek amacıyla yenileştirmekte ve güncellemektedir. Bu çalışmaların odak noktasının eğitim programlarının yenilenmesi ve gereksinimleri karşılayacak şekilde düzenlenmesi olduğu görülmektedir.

Çünkü bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin devam etmesi okulların ve öğretim programlarının da bu gelişime uyum sağlamasını bir zorunluluk haline getirmiştir (Akgün, 2014).

Teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmeler, okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, bir yapıda olmak zorundadır. Bu yapının aynı zamanda öğrencilerin, mevcut teknolojileri anlama ve kullanma ile teknolojik problemlere çözüm üretme becerilerini ve güvenlerini geliştirmek amacıyla güncellenmiş eğitim programları uygulama zorunluluğu da vardır. Çünkü bilginin elde edilmesi, elde edilen bilginin bireylere aktarılması ve yayılması teknolojinin sayesinde kolaylaşmıştır (Akgün ve diğerleri, 2014). Bu nedenle eğitim programlarını yenileme, güncelleştirme ve değiştirme çalışmaları, bütün ülkelerin yurttaşlarının yasam niteliğini geliştirme ve sürdürülebilir kalkınmaları için önceliklidir. 20. yüzyılın sonlarında, gelişmiş, gelişmekte olan ve geri kalmış bütün ülkeler yurttaşlarını eğiterek, 21. yüzyılın yaşamına hazır hale getirmek ve uluslararası ve bölgesel düzeyde eğitimde başarıya ulaşmak için değişik ve etkili yollar bulmaya ilişkin arayışlar içerisine girmişlerdir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Öte yandan iş yaşamında aranan teknolojik yeterlilikleri kazandıracak eğitim hizmetinin tüm öğrencilere sunulması için, farklı program düzenlemeleri ve yöntemlerinin uygulamaya konulması da bir başka gerekliliktir. Bunun için eğitim programlarının hedef, içerik. Öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme öğelerinde gerekli düzenlemeleri yapma gereksinim ortaya çıkmaktadır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekli ile betimlemektir. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Bu çalışmada, araştırmayla ilgili teorik kaynaklar incelenerek, var olan durumla ilgili tanımlamalar, yorumlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

### Teknoloji

Teknoloji, endüstrinin çeşitli alanlarına ilişkin araç, gereç, yöntem, teknik ve uygulamaların bütünü olarak düşünülebilir. Daha geniş boyutta teknolojinin, ekonomik ve sosyal yaşamın hemen tüm alanlarını kapsayacak biçimde değerlendirildiği de görülmektedir. Öyle ki, günümüzde artık teknoloji, insan aklının somut biçimi gibi algılanmaktadır.(Uluğ, 2000).

Teknoloji, insan gereksinimleriyle başlayan bir tasarlama-yapma ve uygulama sürecidir. Bu süreçte, bilimsel bilgi, madde ve enerjinin girdi olarak kullanımı yoluyla tüketilebilir bir ürün ortaya çıkarken; teknoloji, toplumu etkileyen, aynı zamanda da toplumsal norm ve değerlerden etkilenen bir nitelik taşımaktadır (Yılmaz, 2014).

Teknoloji, geçmişten günümüze kadar insanların bir takım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçların ya bir yenilik arayışı, ya farklılaşma arzusu ya da gereksinimleri en akıllıca karşılama isteği olduğunu söyleyebiliriz. Yenilik, çeşitlilik ve gereksinim, teknolojiyi en iyi açıklayan üç temel unsurdur (Bıyıkçı, 2007). İnsanların kendilerini bedensel, sosyal ve zihinsel yönlerden geliştirmelerine katkı sağlayan teknoloji yine insanlar tarafından geliştirilmiştir. Teknoloji ile insan arasındaki bu neden-sonuç ilişkisi günümüzde de aynı şekilde devam etmektedir (Kaya, 1998).

Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletlerin bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimidir. İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (http://tdk.org.tr).

Özellikle son çeyrek yüzyılda bilimsel çalışmalar geçmiş dönemlerle karşılaştırılamayacak ölçüde teknolojiye, yani pratik sonuçlar verecek biçime dönüştürülmektedir. Bilim ve teknoloji arasındaki bu hızlı etkileşim ve bütünleşme, elbette, birey ve toplum yaşamını da dolaysız biçimde etkilemektedir. O nedenle, yaşadığımız çağı anlamanın yolu, öncelikle teknolojiyi ve onun boyutlarını tanımaktan geçmektedir. Bu ikisi arasındaki başlıca fark, bilmek ve yapmak arasındaki farka benzetilebilir. Bilim, bilme, betimleme; teknoloji ise, yapma ve geliştirme uğraşıdır. Eş deyişle, teknoloji, bilimin somutlaşmış biçimidir (Uluğ, 2000).

**Eğitim Teknolojisi**

Eğitim teknolojisi yeni gelişen bir alan olduğundan tanımlamada ve algılamada birtakım farklılıklar olmaktadır. Bunun sonucunda farklı algılamalar da farklı uygulamaya neden olmaktadır. Bu güçlüğü gidermeye katkı amacıyla eğitim teknolojisini; genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için bilgi ve becerileri işe koşulmasıyla öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir diye tanımlayabiliriz.

Eğitim teknolojisi belirlenen eğitim hedeflerine erişebilmek için gerekli yol ve yöntemlerle ilgilenen bir disiplindir. Bu bağlamda eğitimin "Ne" ve "Niçin" sorusu yanıtlandıktan sonra "Nasıl" gerçekleşebileceği konusuyla uğraşır. Eğitim teknolojisi eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlere ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortama düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır (Ertürk, 2011).

Eğitim teknolojisi, geniş kitlelere eğitim sunmada ve eğitim sorunlarının çözümünde yeni olanaklar sağlamaktadır. Teknolojik değişimlerin ve gelişmelerin eğitim alanına uygulamasıyla, bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), internet destekli öğretim (İDÖ), bilgisayar temelli öğretim (BTÖ), internet temelli öğretim (İTÖ), uzaktan eğitim, eğitim CD'leri telekonferans yöntemleri, yansı gibi eğitim teknolojileri ve uygulamaları öğrenme ortamlarını zenginleştirmiştir. Daha önce kullanılan yazı tahtası, tebeşir, tahta silgisi, tepegöz ve film şeritleri yerini bilgisayara, akıllı tahtalar ve internete dolayısıyla akıllı sınıflara bırakmıştır.

Eğitim teknolojisinin etkin kullanımı; öğretmen ve öğrenciler arasında daha dinamik bir etkileşim oluşturarak; problem çözme etkinliklerinde iş birliğini ve takım çalışmasının artırarak; öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılığını tetikleyerek ve öğrencilere kendi öğrenmelerini izleme ve denetlemede yardım ederek, okulun öğrenme ortamına çok hızlı bir şekilde doğrudan olumlu etki yapabilir (Dockstader, 1999).

**Eğitim Programları**

Eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarına ulaşmada işe koşulan tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1994). Eğitim programı öğrencilerde beklenen öğrenmeyi oluşturmak için planlanmış etkinliklerin tamamıdır (Demirel, 2011).

Eğitim programlarında yer alacak içerik; öğrenciye göre değer kazanan, olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan, öğrenmenin öğrenilmesini gerçekleştiren, bireyi her yönüyle geliştiren, bireyin tüm zekâ alanlarını dikkate alan, etkileşimli bir içerik olma niteliği taşımalıdır. Bugün güçlü olmanın belirleyicisi, bilgiyi depolamak değil, onu kullanmak ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesine sahip olmaktır (Özden, 2005).

**Eğitim Teknolojisi ve Eğitim Programları**

Teknoloji toplumunda eğitim anlayışı, eğitim kurumlarında öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren ve kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programlar uygulanmasını gerektirmektedir. Programda ortak zorunlu derslerin yanı sıra, bireyin çevresindeki teknolojik olanakları ve onun boyutlarını tanıma, anlama, bunlardan yararlanma ve geliştirmesini sağlayacak derslerin bulunması gerekmektedir. Program, öğrencilerin mevcut teknolojileri anlama ve kullanma ile teknolojik problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirici içerik taşımamaktadır (Balay, 2004). Bu beceriler bir yandan teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyerek uyumlu hale getirmeli, diğer yandan bireyin teknoloji ile barışık yaşaması için gerekli yeterlilikleri kazandırmalıdır.

Eğitim programları öğrencilerin gerçek yaşamda kullanacakları donanım ve becerileri kapsadığı ölçüde, onları toplumun kendilerinden beklediği işlevleri yerine getirebilecek şekilde hazırlar. Benzer biçimde okullar, teknolojiyi yeterli derecede kullandıklarında, öğrencilerinin akademik başarısını ya da eğitim programlarının değerini artırabilir (Dockstader, 1999).

Gelişen eğitim teknolojilerinin eğitim programları ve öğretim uygulamalarıyla bütünleştirilmesi; temel becerilerin kazanılmasını hızlandırabilir, derinleştirebilir ve zenginleştirebilir, öğrencileri öğrenmeye isteklendirip, derse katılımlarının sağlayabilir, öğrencilerin derslerde öğretilen akademik konular ile uygulama arasında ilişki kurmasına yardımcı olabilir. Eğitimi güçlendirir, geleceğin iş-gücü kalitesini artırır ve okulun değişimine katkıda bulunur (Samancıoğlu, 2010).

Teknolojideki hızlı gelişmeler eğitimdeki reform çalışmalarına destek olmaktadır. Toplum, teknoloji zengini bir hale geldikçe ve teknoloji okulların vazgeçilmez bir parçası olmaya başladıkça, eğitim yöneticileri teknolojiyi öğretime nasıl uyarlayacakları sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim teknolojisi sadece teknolojinin kullanımıyla ilgili olmayıp, aynı zamanda içerik ve etkin öğretim uygulamaları da ilişkili bir kavramdır. Eğitim teknolojisinin odağında eğitim programı ve öğretim olmalıdır (Holznogel 2005, Akt, Samancıoğlu, 2011). Teknoloji ve hızlı toplumsal değişmelere bağlı olarak gelişen bilgi ve eğitim teknolojilerin, eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu etkenler, eğitim programlarının değişmesi ve gelişmesini gerektirmektedir. Bu gerekliliğin nedenlerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

• Gelişen teknolojinin eğitime ve eğitim sistemine getireceği katkı ve sorunlar
• Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklılaşması,
• Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın daha da artması,
• Birey ve toplum ihtiyaçları arasında ilişki kurulmasının gereği,
• Bilginin niceliği ve niteliğinin değişmesi, gelişmesi ve yeniden yapılandırılması,
• Bireyselleştirilmiş eğitime duyulan ihtiyacının artması,
• Yaşam boyu eğitim ve gerekliliği,
• Bilen ve bildiğini uygulayabilen bireylere duyulan ihtiyaç,
• Yaratıcı, işbirliği içinde ekip çalışmaları yapabilen ve üretken insanlar yetiştirmenin gereği,
• Disiplinler arası anahtar becerilerin gelişmesi
• Yaşantı yoluyla öğrenme eğilimi ve öğrenme yerinin örgün eğitim kurumlarının dışına çıkması, bunun sonucu olarak uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması gibi nedenler eğitim programlarını etkilemekte, esnek eğitim programlarına duyulan ihtiyacı önemli derecede artırmaktadır. Bilgi çağında eğitimin görevini etkinlikle yerine getirebilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde değer kazanabilmesi, uygulanan eğitim programlarıyla doğru orantılı olacaktır (Özkan, 2009).

**Eğitim Teknolojisinin Kapsamı**

Eğitim teknolojisinin kapsamına eğitimde program geliştirme açısından bakıldığında, üç temel aşamadan söz edilebilir. Bunlar, planlama, yürütme ve değerlendirmedir. Eğitim teknolojisi eğitimin yürütülmesine ilişkindir. Aynı zamanda davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve hedeflenen yaşantıları kazandırmayla ilgili olarak ortamı düzenleme veya çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır. Bu uygulamalar program geliştirmenin diğer iki aşamasıyla (planlama ve değerlendirme) bütünlük içinde yürütülür. Bir eğitim programı dört soruya –Niçin? Ne? Nasıl? Sonuç nedir?- yanıt oluşturan hedef, içerik, süreçler, değerlendirme gibi dört ögeden oluşmuştur. Eğitim teknolojisi bu ögelerden süreç ve onun işlevleri olan ortamlar, yöntemler ve tekniklerle ilgili olmakla birlikte diğer ögelerle de ilişkilidir.

**Eğitim Programı Temel Öğeleri Açısından Eğitim Teknolojisinin Kapsamı**

**Hedefler**

Eğitim programları, "öğrenmenin sürekliliği" ilkesine dayalıdır. Bu nedenle bireylere, çok şey öğretmek değil, öğrenme kapasitelerini geliştirmek önemlidir (Özden, 2005). Eğitim teknolojisi açısından hedefler gözlenebilir ve denenebilir öğrenci özellikleri ya da davranışlarıdır. Günümüzde, sosyal, politik, ekonomik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak eğitimde çağdaş insanda aranan nitelikler değişmektedir. Bu değişimin sonucunda aranan özelliklerin belirlenmesi, sınıflandırılması ve ölçülmesi

ilgili yöntemlerde değişmektedir. Bugün Eğitimde genel hedefler, tüketici özelliğinden üretici özelliğe, içerikten yönteme, başkalarına bağımlı kişilikten bağımsız kişilik geliştirmeye, grup öğretiminden bireysel öğrenmeye doğru yön değiştirmektedir (Ertürk, 2011).

**Öğrenci**

Eğitim sürecindeki öğrenci ögesi sosyal ve ekonomik durumu, zihinsel ve bedensel gelişimi, gelişim farklılıkları, farklı yetenek alanları gibi özellikler yönünden değişime uğramaktadır. Öğrenci grupları sayı, nitelik, ilgi ve beklenti yönünden değişmektedir. Diğer yandan eğitim hedeflerindeki nitelik değişimi sonucunda öğrencinin hazır bulunma durumunun belirlenmesi, geçmiş yaşantılarının, ilgi ve yeteneklerinin saptanması yöntemlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaşması da değişmektedir.

**İnsan Niteliği**

Günümüzde yeni organizasyonların oluşumu, okul çevre ilişkilerinin değişmesi, eğitimde yeni teknolojilerden yararlanma olanaklarının artması, süreçlerde yeni yöntem ve yaklaşımların uygulanması gibi olgular eğitimde geleneksel öğretmenlik kavram ve uygulamasını da değiştirmiştir. Bunun yerine farklı ve yeni bir yapı oluşmuştur. Eğitimin insan gücü boyutunda yeni iş bölümünden kaynaklı görevlerin çeşitlenmesi söz konusudur. Örneğin öğretmenin geleneksel bilgi aktarma işlevi öğretme-öğrenme süreçlerini planlama, eşgüdüm sağlama, yönetme ve denetleme yönünde değişmektedir.

**Ortam**

Geleneksel anlayışta eğitimde ortamı sınıf temsil etmektedir. Günümüzde ortama bakış anlayışı personel, yer, donanım, araç-gereç ve özel düzenleme yaklaşımları olarak değişmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamı geleneksel dersliğe kıyasla özellik açısında büyük bir değişime uğramıştır. Eğitim mimarisinden, düzenlemelere ve ortamın kapsamından içinde yer alan araç-gereçlere kadar uzanan bu değişim, eğitimde yepyeni bir ortam anlayışını ortaya çıkarmaktadır.

**Yöntem ve Teknik**

Yöntem kavramı geleneksel olarak "bilgi aktarmada izlenen yol" anlamında kullanılmaktadır. Aslında süreç, teknik, işlem, ödev, değerlendirme, disiplin şekli, öğrenme ve öğretme iklimi ve güdüleme kaynağı öğretmenin liderlik ve rehberlik işlevi gibi ögeleri içerir. Aynı zamanda yapı olarak gösterme, anlatma, kavram geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları içerir yönde gelişim ve değişim göstermektedir. Yeni anlayışta içerikten yönteme yönelme, bilgi patlaması ve sürekli eğitim gereksinimi bu ögenin önemini artırmakta, nitelik ve kapsamını değiştirmektedir.

**Öğrenme Durumları**

Öğrenme durumları, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan eğitim yaşantılarının düzenlenmesidir (Demirel, 2000). Öğrenme durumları, Bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmek için; düşünen, bilgi üreten, öğrenirken sorgulayan, olayları basit sebep-sonuç ilişkisinin dışında çok yönlü bir bakışla irdeleyen, yaratıcı, kendisine güvenli insanların yetişebileceği eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenme durumları öğretmen ve öğrenciyi içine alan, tasarlanmış öğretme durumunun gerçekleşmiş halidir. Öğrenci ile bilgi bu ögede etkileşime geçer. Çevrenin ayarlanması, eğitim yaşantılarının belirlenmesi ve kazandırılması olarak ta ifade edilebilir. Çeşitliğin artması, nitelik değişimi, karmaşıklaşma gibi sözcükler bu ögedeki değişimi ifade eder. Soyuttan somuta doğru uzanan değişik aşamaların meydana getirdiği eğitim durumlarının tek tek ele alınması yerine bunların birlikte ve organik ilişkiler içinde değerlendirilmesi yönünde bir gelişme söz konusudur (Ertürk, 2011).

**Değerlendirme**

Eğitim programlarının son ve tamamlayıcı öğesi değerlendirmedir. Değerlendirme ile programın etkililiğine karar verilir. Programın değerlendirilmesi, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ve ortadan kaldırma kararlarının verilebileceği bilgilerini içerir (Demirel, 2000). Değerlendirme öğrenme öğretme süreçleri sonunda öğrenmenin hedeflere ulaşma konusundaki düzeyini ölçme işidir. Geleneksel olarak sadece öğrenci düzeyini öznel yöntemlerle, öğrencileri birbirleriyle göreceli olarak değerlendirme olan bu öge bugün kapsam ve nitelik değiştirmiştir.

Saptanmış davranışlara ulaşma durumunun izlenmesi ve öğrenme düzeyinin önyargısız ve nesnel ölçülerle belirlenmesi yönünde bir değişme ve gelişme içindedir. Süreç olarak, hedef belirlemede, gereksinim belirlemede, öğrenci hazır oluş düzeyini belirlemede, öğretimin etkililik derecesini belirlemede, tanılama ve yerleştirme gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Ertürk, 2011).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Teknolojik bir ortamda yaşamını sürdürmek durumunda olan çağdaş insana, bu ortama uyum sağlaması için gerekli becerileri kazandırmak için eğitim-teknoloji arası bir ilişki söz konusudur. Öte yandan belirli bir teknolojinin gerektirdiği insan gücünü yetiştirme yönünden uygun eğitim programlarına ve eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Eğitim programları ve eğitim ortamları bu anlamda bireyin beklentilerine cevap verebilmeli, sorunların çözümüne ve ihtiyaçlara katkıda bulunabilmelidir (Balay, 2004). Bilgi çağını yasayan bilgi toplumunda, eğitimin temel amacı düşünen, anlayan ve kendini anlatabilen, yorumlayan, bilgiyi üreten, sorun çözen, bilimsel düşünen, yaratıcı ve eleştirel düşünme gücüne sahip, ekip çalışmasına yapabilen, üretken, çağdaş insanlar yetiştirmektir. Eğitimin bu amacını gerçekleştirebilmesi, önemli ölçüde, çağdaş eğitim programlarının uygulanmasına ve nitelikli eğitimin gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Teknoloji, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi kavramların giderek önem kazandığı günümüzde ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri bilgi ve teknoloji üretim kapasiteleriyle ölçülmeye başlamıştır. Bilgi ve teknoloji üretebilen kalkınmış ülkeler eğitim programlarını teknolojiye bütünleştiren, teknolojiyi verimli kullanabilen ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmelidir. Bu program geliştirme süreci programa teknolojiyle ilgili dersleri bağımsız olarak eklemekten öte eğitim programının genel hedefleri bu yönde düzenlenmelidir (Şad ve Arıbaş, 2010).

Teknolojik gelişmeler, her alanda oldu gibi eğitim alanında da önemli değişme ve gelişmelere neden olabilmektedir. Bu değişim ve gelişim, eğitim programları ve program geliştirme alanını öncelikle etkilemekte, uygun eğitim programlarını da zorunlu kılmaktadır. Eğitim teknolojisindeki yenilikler ve değişiklikler, eğitim sisteminin temel yapı tasları olan eğitim programlarını doğrudan etkiler. Eğitim teknolojisi de ileri düzeyde planlama, programlama gerektirir. İleri bir teknolojik uygulama bireyi eğitim sürecinin merkezinde tutarak gereken yeterlilikleri kazandırmayı amaçlar (Özkan, 2009).

Teknoloji üretebilen kalkınmış bir ülke olabilmek için eğitim programlarını teknolojiye çabuk uyum sağlayabilen, teknolojiyi verimli kullanabilen ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmek gerekmektedir (Şad ve Arıbaş, 2010).

Çağdaş eğitim politikası, plan ve programlarının, teknolojik olanaklardan yararlanmadığı sürece bugün toplumsal ve bireysel gereksinimlerine yanıt vermesi olanaklı değildir. Eğitime ve eğitim programlarına bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak, büyük kitlelere eğitim hizmeti götürebilmeyi, bireysel farklılıkları ve toplum taleplerini karşılayabilmeyi ve eğitim uygulamalarında etkinliği artırmayı ve eğitim maliyetlerini azaltmayı sağlayabilecektir.

Gelişen eğitim teknolojileri açısından bakıldığında eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli noktaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

Eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırma zorunluluğunun olduğu bir çağda olunduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çağdaş teknoloji; endüstri, ticaret, tarım ve diğer hizmet sektörlerinde yapmış olduğu katkıları eğitim alanında da sağlayabilecek düzeydedir.

Eğitim programı öğretme öğrenme sürecinde öğrenci ile uyarıcıyı doğrudan etkileşim durumuna getirecek ve öğretmeni bu etkileşimi düzenleyen ve yöneten kişi olarak konumlandırmalıdır.

Hızla artan öğrenci kitlelerini geleneksel eğitim sistem ve kalıplarıyla yetiştirmek olanak dışıdır. Eğitim teknolojisinin sağlayacağı olanaklarla yer ve zamandan kaynaklanan sınırlılıklar aşılabilir.

Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel ögedir. Bu nedenle çağdaş, bilimsel ve teknolojik toplum yaşamı için bireyin gerekli bilgileri yetenekleri kazanması eğitimi verilmelidir.

Teknolojinin eğitime uygulanması ya da teknolojik olanaklardan eğitim alanında yararlanılması bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma, teknolojik ortamın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücü yetiştirme fırsatlar sağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren ve kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programlar uygulanmasını gerektirmektedir.

Eğitim programı bireylere teknoloji ve teknolojinin etkilerini anlama, tanıma ve kullanma yeterlilikleri kazandıran kapsamda hazırlanmalıdır.

Eğitim teknolojileri, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak herkesin bilişim ve iletişim teknolojilerine erişimi sağlamayı olanaklı kılmaktadır.

İnsanları Bilgi ve İletişim teknolojilerine yönelik sorumlu, eleştirel ve yaratıcı tutumlar geliştirmeye teşvik etmek ve insanların bilgi toplumunun birer bireyi olmasını kolaylaştırmalıdır.

Teknolojinin ülke ekonomisinin kalkınmasındaki etkisi, bireysel gelişimin bir sonucudur. Gelişen eğitim teknolojilerinin öğrencilerin bireysel gelişimine ve ülke kalkınmasına etkisi bu amaçlar doğrultusunda planlanmış eğitim programlarına bağlıdır. Ancak bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiği sürekli olarak denetlenmelidir.

Diğer ülkelerin eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden özellikle program geliştirme sürecinin ve teknoloji öğretimiyle ilgili araştırmaların yoğun olarak yaşandığı ABD, İngiltere, Fransa gibi kalkınmış ülkelerin programlarının incelenmesi gerekmektedir.

Teknoloji öğretimi de teknoloji gibi hızla gelişen bir alan olduğu için gelişmiş ülkelerin programları ve program değerlendirme alışmaları sürekli takip edilmeli ve karşılaştırmalar yapılmalıdır. Programların hedefler içinde, toplumda teknolojinin ve bilimin rolünün ve gerekliliği ile teknoloji ve çevre arasındaki dengenin anlaşılması, planlama yapma ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi, yenilikçilik, farkındalık, çok yönlülük, girişimcilik ve teknoloji okuryazarlığı geliştirilmesi olmalıdır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akgün, A. (2014). *Teknoloji Destekli Öğretimin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış 2014 Cilt.13. Sayı: 48

Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Anı yayıncılık. Ankara.

Balay, R. (2004).*Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37. Sayı: 2.

Bıyıkçı, E. (2007). *Gelişen Teknolojik Süreçlerin Tasarım Kavramı Üzerine Etkileri ve Teknoloji - Tasarım İlişkisinin Araştırılması*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi

Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık. Ankara

Dockstader, J. (1999). *Teacher Of The 21st Century Know The What, Why, And How Of Technology İntegration*. T.H.E Journal Jan99, Vol. 26 Issue 6, p73, 2p. http://www.jan.ucc.nau.edu/~coesyl-p/principle3-article2.pdf (03.01.2016).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayınevi.

Kaya, Z. (1998). *İş Eğitim Kitaplarının Okunaklığı*. Eğitim Bilim Dergisi. S,1. V,22. 108.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkan, H. (2009). *Bilgi Toplumu Eğitim Programları*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2009/2, Sayı: 10

Samancıoğlu, M. (2011). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Teknoloji Entegrasyonunun Değerlendirilmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi.

Şad, N ve Arıkbaş, S. (2010) *Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi Ve Türkiye İçin Öneriler Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 185. S, 278.

Tutkun, O. Aksoyalp, Y. (2010). *21. Yüzyılda Program geliştirmede Yönelim, Kavram ve Arayışlar*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19 (Mayıs 2010).

Uluğ, F. (2000). *İlköğretimde Teknoloji Eğitimi*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı, 146.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Alkım Yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, P. (2014). *Günümüz Tekstil Ve Moda Tasarımında Tasarım, Tasarımcı Ve Tüketici Açısından Tasarım Kültürü*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

# TÜRKİYE'DE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ (2000-2016)

Prof. Dr. Mehmet Güven
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
mehmetguven@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Betül Aslan
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
demirbagbetul@gmail.com

Arş. Gör. Elvan Yıldız Akyol
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
elvanyldz@hotmail.com

**Özet**
Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin araştırma düzeneği, çalışma türü, örneklem/çalışma grubu, örnekleme yöntemi, örneklem sayısı, veri toplama araçları, kullanılan istatistiksel teknikler ve ele alınan konular açısından incelenmesidir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi sisteminde kayıtlı ve tam metin erişime açılmış 255 tez içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada sürece bağlı değişimi ortaya koymak amacıyla tezler üç alt zaman dilimi içinde (2000-2005, 2006-2010, 2011-2016) ve bütünsel olarak incelenmiştir. Yıllara göre en sık ele alınan konuların, 2000-2005 yılları arasında kaygı ve stres, psikolojik belirtiler ve depresyon; 2006-2010 yılları arasında kaygı ve stres, saldırganlık, sosyal beceriler ve öfke; 2011-2016 yılları arasında ise kaygı ve stres, saldırganlık- şiddet ve öznel iyi oluş olduğu görülmektedir. Araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme türü amaçlı örnekleme ve kolaylıkla bulunabileni örnekleme, en sık ele alınan örneklem/çalışma grubu ise üniversite öğrencileridir.

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik Danışma, rehberlik, doktora tezleri, içerik analizi.

# AN INVESTIGATION OF DOCTORAL DISSERTATIONS ON COUNSELING AND GUIDANCE IN TURKEY (2000-2016)

**Abstract**
The purpose of this study is to investigate the doctoral dissertations on Counseling and Guidance completed in Turkey between the years of 2000-2016. Research design, type of research, sample or study group, sampling method, sample size, data collection tools, statistical techniques used and the subject areas were investigated for this purpose. Content analysis was used to investigate 255 open access thesis located in YOK National Thesis Center. The thesis were investigated by divided into three periods (2000-2005, 2006-2010, 2011-2016) in order to reveal the evolution appear in time. The findings showed that the most frequent subject areas investigated based on time periods are; anxiety and stress, psychological symptoms and depression in 2000-2005; anxiety and stress, aggressiveness, social skills and anger in 2006-2010; anxiety and stress, aggressiveness and subjective well-being. Purposive sampling and convenience sampling are the most frequently used sampling methods and university students are the most frequently used sample/study group.

**Keywords:** Counseling, guidance, doctoral dissertation, content analysis.

## GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri, Türkiye'de ve dünyada son on yılda köklü değişiklikler göstermiştir. Geleneksel problem odaklı yaklaşımdan gelişimsel yaklaşıma doğru olan değişim, eğitim programlarının güncellenmesi, uygulama alanlarında verilen hizmetlerin amaç ve içerik bakımından yeniden şekillendirilmesi ve psikolojik danışman yeterliklerinin yeniden tanımlanması dâhil pek çok değişimi beraberinde getirmiştir (Cormier & Hackney, 2013). Yeşilyaprak (2009) küreselleşen dünyanın bir parçası olarak ülkemizde de 21. Yüzyılın yeni problem alanları doğuracağını ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bu yeni problem alanlarına yönelik yeni çalışma alanları ortaya koyacağını belirtmektedir. Bu çalışma alanlarından bazıları yaşlı nüfusa yönelik çalışmalar; evlilik ve aile danışmanlığı, boşanma ve tek eşle büyüyen çocuklar, gençler arasındaki okul zorbalığı, alkol ve madde kullanımı, obezite, marka tutkuluğu, tüketim çılgınlığı, özel eğitimde PDR hizmetleri, insan kaynakları, verimlilik ve iş doyumuna yönelik hizmetler olarak sıralanmıştır. Bu bağlamda yeni araştırmaların bu yönelimleri göz önünde bulundurması bir zorunluluk halini almıştır.

Üniversitelerdeki Eğitim Bilimleri veya Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dallarının toplumsal ve bilimsel anlamda sorumlulukları arasında dünyadaki güncel uygulamaları yakından takip etmek, alanda uygulanmalarına yönelik olarak özgün buluşlar ortaya koymak veya var olan problemlerin çözümüne yönelik olarak rasyonel çözümler geliştirmek, bu çözümlerin etkililiğini değerlendirmek sayılabilir. Balay (2004) eğitimin küreselleşen dünyada geçmişten beslenerek ancak onun boyunduruğu altıda kalmadan geleceğe yönelik bir toplumsal ve bireysel arayış hareketi olduğunu ifade etmekte, insanlığın sürekli değişen dünyanın bu kaygan zemininde yürümeyi öğrenmesi için de yol haritasını sürekli güncellemesi gerektiğini ifade etmektedir. Erdem (2011) alanı ile ilgili basılı literatürü anlayabilecek, takip edebilecek bilgiye sahip olmayı nitelikli bir araştırmacının ayırt edici özelliği olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle araştırmacıların ele alacakları konuların alanın gereksinimleri, değişen yaşam koşulları, teknoloji ve bilimdeki ilerlemeler ışığında yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir.

PDR alanında yapılan araştırmaların incelendiği çalışmalara bakıldığında Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz'ın (2014) Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaya yönelik bir içerik analizi çalışması gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu çalışmada 2007-2011 yılları arasında PDR alanında yayın yapan toplam 24 dergiden 250 makale üzerinde içerik analizine uygulanmıştır. Araştırmada, örneklem grubu olarak çoğunlukla üniversite öğrencileri ve ortaöğretim öğrencilerinin tercih edildiği, nitel çalışmaların toplam çalışma sayısının yaklaşık %3'ünü oluşturduğu, en sık olarak kestirimsel istatistiklerin kullanıldığı, psikolojik uyum ve kişisel rehberliğe yönelik konuların ise en sık işlenen konular olduğu bulunmuştur.

Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın (2009) ise Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin ilk 30 sayısında yayınlanan makaleleri incelemişlerdir. Bu çalışmada da, betimsel araştırmaların yoğun olarak işlendiği, deneysel ve nitel araştırmaların oldukça az olduğu, evlilik ve mesleki rehberlik alanlarına eğilim olduğu ve örneklem grubu olarak üniversite öğrencilerinin çoğunlukta olduğu bulgulanmıştır.

Demirtaş Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan Acar (2016) Lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarını inceledikleri araştırmada grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitim gruplarını çalışma grubu, çalışmanın türü, kullanılan yaklaşım, araştırma deseni, çalışmanın yapıldığı alan ve araştırmanın sonucu gibi değişkeler bakımından incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 1978-2012 yılları arasında yapılan grup çalışması temelli 93 tez incelemeye alınmıştır. Araştırma sonucunda en fazla çalışmanın ergen gruplar üzerinde olduğu, yaşlılar üzerinde yapılan çalışmaların oldukça az olduğu, çalışma yoğunluğunun 1998-2007 yılları arasında arttığı, yüksek lisans ve doktorada birbirine yakın sayılarda çalışma bulunduğu en sık olarak grupla psikolojik danışma türünün tercih edildiği, yaklaşım olarak çalışmalarda bilişsel davranışçı terapilere ağırlık verildiği ve uygulamaların çoğunun etkili olduğu bulunmuştur.

Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde, PDR alanında yapılan tüm doktora tezlerinin araştırma kapsamına alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca gerçekleştirilen inceleme çalışmaları, belirli bir süre içerisinde bir inceleme yapmaya yönelik olup ele alınan makale, tez, bildiri ya da diğer yayınların kendi içindeki yıllara bağlı değişimi hakkında bilgi vermemektedir. Alana özgün bir katkı getirmesi beklenen tezlerin incelenmesinin araştırmalarda var olan yönelimi belirlemede ve gelecek araştırmalara yol göstermede etkili olacağı düşünülmektedir.

**Amaç**

Bu çalışmada 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de PDR alanında yapılan doktora tezlerinin içerik ve yöntem açısından üç periyotta incelenerek araştırma yöneliminin ortaya konulması ve gelecek araştırmalara ışık tutması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinden 2017 yılı Şubat ayında gerçekleştirilen taramada tam erişime açık olan 255 doktora tezi araştırma kapsamında incelemeye alınmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora düzeyinde yapılan tezlerin;

1. Araştırma düzeneği
2. Çalışmanın türü
3. Örneklem grubu
4. Örnekleme yöntemi
5. Örneklem sayısı
6. Veri toplama araçları
7. Kullanılan istatistiksel yöntem
8. Ele alınan konulara ilişkin dağılımları nasıldır?

## YÖNTEM

**Araştırma Modeli**

2000-2016 yılları arasında PDR alanında hazırlanmış doktora tezlerinin belirlenen kategoriler bağlamında incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak, çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, Türkiye'de PDR alanında yapılmış doktora tezlerinin konularına göre dağılımlarını ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup tarama modeli tipindedir. Söz konusu tezler incelenirken nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir (Karadağ, 2009).

**Örneklem**

Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinden 2000-2016 yılları arasında gerçekleştirilen taramada PDR alanında yapılan ve tam metin erişimine açılmış 327 doktora tezi inceleme kapsamına alınmıştır. Ancak söz konusu tez çalışmalarından 72'si tam metin erişime olanak vermediğinden araştırmanın konusunu oluşturan inceleme ölçütlerini tam olarak örnekleme kapasitesine sahip değillerdir. Bu bağlamda çalışma tam erişime olanak tanıyan 255 tez üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Çalışma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi resmi internet sitesinde 2000-2016 yılları arasında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yapılan doktora tezleri taranmıştır. Bu tarama sonucunda tam metin erişimine açık 255 ve tam metin erişimi kısıtlanmış olan 72 olmak üzere toplam 327 teze ulaşılmış ve çalışma tam metin erişime açık 255 tez üzerinden tamamlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Ulaşılan tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tez İnceleme Formu"ndan yararlanılmıştır. Form geliştirilirken ilgili alanyazın taranmış ve benzer çalışmaların veri toplama araçları dikkatle incelenmiştir (Seçer, Ay, Ozan & Yılmaz, 2014; Güven, Kısaç, Ercan & Yalçın, 2009). Oluşturulan form içerik ve yöntem bakımından PDR alanında üç öğretim üyesi tarafından incelenerek

formun görünüş geçerliği sağlanmıştır. Form, şu başlıkları içermektedir; tezin yılı, araştırma türü, örneklem/çalışma grubu, örnekleme yöntemi, örneklem sayısı, veri toplama araçları, kullanılan istatistiksel yöntemler ve tezin konusu. Her bir tez için ilgili form kodlandıktan sonra veriler SPSS programına aktarılmış ve analiz sonuçları yüzde ve frekans değerlerine dönüştürülmüştür.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### Tezlerin Yayınlanma Yılları

Tezler, yayınlanma yılları bakımından 2000-2005, 2006-2010, 2011-2016 olmak üzere üç dönemde incelenmiştir. Bu dönemlere göre tez sayılarının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

| Yayın yılı | | % |
|---|---|---|
| 2000-2005 | 45 | 17.6 |
| 2006-2010 | 91 | 35.7 |
| 2011-2016 | 119 | 46.6 |
| Toplam | 255 | 100 |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, yıllara bağlı olarak yayınlanan tez sayısında belirgin bir artış görülmektedir. Ayrıca, incelene tezlerin neredeyse yarısının son beş yıl içerisinde yayınlandığı dikkat çekmektedir. Çalışmaya dahil edilmeyen, tam erişime açık olmayan tezlerin ise 8'i ilk periyot, 13'ü ikinci periyot ve 51'i üçüncü periyotta yer almaktadır. Erişime kapalı olan çalışmaların çoğunlukla son periyotta bulunması, toplam çalışma sayısının yıl geçtikçe artması ve önceki çalışmaların erişim engeli süresini geçmiş olması ve yeni çalışmaların henüz bu sürenin içinde olmasıyla açıklanabilir.

### Araştırma Düzeneği

Tezlerde kullanılan araştırma düzenekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Tezlerde Kullanılan Araştırma Düzeneklerinin Yıllara Göre Dağılımı

| | 2000-2005 | | 2006-2010 | | 2011-2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Araştırma Düzeneği | *f* | % | *f* | % | *f* | % |
| Deneysel | 23 | 51.1 | 44 | 48.3 | 41 | 35 |
| İlişkisel | 12 | 26.6 | 36 | 39.6 | 59 | 50 |
| Betimsel | 10 | 22.2 | 11 | 12.1 | 18 | 15 |
| Toplam | 45 | 100 | 91 | 100 | 119 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde, ilk ve ikinci periyotta en sık kullanılan araştırma düzeneği deneysel araştırmalarken, son periyotta bu eğilim ilişkisel çalışmalara kaymıştır. Bu durumun, istatistik alanındaki hızlı gelişimin benimsenmesi, özellikle modelleme çalışmalarının yaygınlaşmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

### Çalışmanın Türü

Çalışmanın türü bakımından tezlerin dağılımları Tablo 3'te verilmiştir. Tez çalışmalarında araştırmacılar bir araştırma yapmanın yanı sıra tezlerinde kullanmak üzere ölçek geliştirme veya uyarlama çalışması yapabilmektedirler. Belirtilen etmenler Tablo 3'te toplam sayısının araştırma sayısından yüksek olmasına neden olmuştur.

Tablo 3: Tezlerin Araştırma Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı

| | *2000-2005* | | *2006-2010* | | *2011-2016* | | *Toplam* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Araştırma Türü | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Nitel | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1.9 | 8 | 2.7 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nicel | 40 | 81.6 | 84 | 84.8 | 92 | 60.1 | 216 | 71.7 |
| Karma | 3 | 6.1 | 2 | 2 | 24 | 15.6 | 29 | 9.6 |
| Ölçek Geliştirme | 2 | 4 | 8 | 8 | 19 | 12.4 | 29 | 9.6 |
| Ölçek Uyarlama | 3 | 6.1 | 1 | 1 | 15 | 9.8 | 19 | 6.3 |
| Toplam | 49 | 100 | 99 | 100 | 153 | 100 | 301 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde, yıllara göre araştırma eğilimlerinde büyük değişiklikler gözlenmediği görülmektedir. Her üç zaman diliminde de en yoğun olarak kullanılan araştırma türü nicel araştırmalardır. Ancak özellikle son periyotta ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları ile karma çalışmaların belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bütünsel anlamda çalışmaların türü incelendiğinde ise çoğunluğu nicel çalışmaların (%71.7) oluşturduğu, bunu karma ve ölçek geliştirme çalışmalarının (%9.6) izlediği görülmektedir. Bu bulgu, Seçer ve diğerlerinin (2014) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmada da makalelerin %89.6'sının nicel, %4'ünün nitel ve %1.2'sinin karma nitelikte olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda karma ve ölçek geliştirme çalışmalarında belirgin bir atış izlenmesi, konuların çeşitlenmesi ile (bkz. Tablo 10) paralellik göstermektedir.

**Örnekleme Yöntemi, Örneklem/Çalışma Grubu ve Sayısı**

İncelenen tezlerde hangi örnekleme yöntemlerine başvurulduğu, verilerin toplandığı örneklem/çalışma grubu ve kaç kişilik örneklemlerle çalışıldığının yıllara göre dağılımı sırasıyla Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4: Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yönteminin Yıllara Göre Dağılımı

| | *2000-2005* | | *2006-2010* | | *2011-2016* | | *Toplam* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örnekleme Yöntemi | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Amaçlı Örnekleme | 14 | 31.1 | 27 | 29.7 | 34 | 28.6 | 75 | 29,4 |
| Kolaylıkla bulunabileni örnekleme | 9 | 20 | 14 | 15.4 | 26 | 21.9 | 49 | 19,2 |
| Basit seçkisiz | 8 | 17.7 | 18 | 19.8 | 8 | 6.7 | 34 | 13,3 |
| Küme | 4 | 8.9 | 7 | 7.7 | 16 | 13.5 | 27 | 10,59 |
| Tabakalı | 2 | 4.4 | 8 | 8.8 | 3 | 2.5 | 13 | 5,1 |
| Rastlantısal örnekleme | 6 | 13.3 | 7 | 7.7 | - | - | 13 | 5,1 |
| Sistematik | 1 | 2.2 | - | - | 2 | 1.7 | 3 | 1,2 |
| Kartopu örnekleme | - | - | 1 | 1.1 | - | - | 1 | 0,4 |
| Kota örnekleme | - | - | - | - | 1 | 0.8 | 1 | 0,4 |
| Maksimum çeşitlilik örneklemesi | - | - | - | - | 2 | 1.7 | 2 | 0,8 |
| Belirtilmemiş | 1 | 2.2 | 9 | 9.9 | 27 | 22.7 | 37 | 14,5 |
| Toplam | 45 | 100 | 91 | 100 | 119 | 100 | 255 | 100 |

Tablo 5: Tezlerde Ele Alınan Örneklem/Çalışma Grubunun Yıllara Göre Dağılımı

| | *2000-2005* | | *2006-2010* | | *2011-2016* | | *Toplam* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örneklem/Çalışma Grubu | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Lisans Öğrencileri | 21 | 41.2 | 32 | 31.7 | 50 | 38.7 | 103 | 36,6 |
| Ortaöğretim Öğrencileri | 5 | 9.8 | 24 | 23.8 | 35 | 27.1 | 64 | 22,8 |
| Ortaokul Öğrencileri | 3 | 5.9 | 11 | 10.9 | 8 | 6.2 | 22 | 7,8 |
| Psikolojik Danışmanlar | 2 | 3.9 | 4 | 4 | 6 | 4.6 | 12 | 4,3 |
| Veliler | 2 | 3.9 | 3 | 3 | 5 | 3.9 | 10 | 3,6 |
| İlkokul Öğrencileri | 3 | 5.9 | 5 | 4.9 | 2 | 1.5 | 10 | 3,6 |
| Öğretmenler | 3 | 5.9 | 2 | 2 | 4 | 3.1 | 9 | 3,2 |
| Yetişkinler | 1 | 2 | 2 | 2 | 6 | 4.6 | 9 | 3,2 |
| Lisansüstü Öğrencileri | 2 | 3.9 | 2 | 2 | 1 | 0.8 | 5 | 1,8 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Psikolojik Tanı almış bireyler | - | - | - | - | 3 | 2.3 | 3 | 1,1 |
| Okul Öncesi Öğrencileri | 2 | 3.9 | - | - | - | - | 2 | 0,7 |
| Akademisyenler | 1 | 2 | - | - | 1 | 0.7 | 2 | 0,7 |
| Okul yöneticileri | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - | 2 | 0,7 |
| Diğer | 5 | 9.7 | 15 | 14.9 | 8 | 6.2 | 28 | 10 |
| Toplam | 51 | 100 | 101 | 100 | 129 | 100 | 281 | 100 |

Tablo 6: Tezlerde Ele Alınan Örneklem/Çalışma Grubu Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

| | *2000-2005* | | *2006-2010* | | *2011-2016* | | *Toplam* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Örneklem Sayısı | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| 1 | 1 | 2.2 | - | - | - | - | 1 | 0,4 |
| 3-15 | 1 | 2.2 | 2 | 2.2 | 4 | 3.4 | 7 | 2,7 |
| 16-30 | 8 | 17.7 | 20 | 22 | 17 | 14.3 | 45 | 17,6 |
| 31-100 | 13 | 28.9 | 21 | 23.1 | 19 | 16 | 53 | 20,8 |
| 101-300 | 2 | 4.4 | 9 | 9.9 | 9 | 7.6 | 20 | 7,8 |
| 301-600 | 12 | 26.7 | 15 | 16.5 | 28 | 23.5 | 55 | 21,6 |
| 601-1000 | 6 | 13.3 | 14 | 15.4 | 18 | 15.1 | 38 | 14,9 |
| 1001+ | 2 | 4.4 | 10 | 10.9 | 21 | 19.3 | 33 | 12,9 |
| Örneklem yok | - | - | - | - | 1 | 1 | 2 | 0,8 |
| Toplam | 45 | 100 | 91 | 100 | 119 | 100 | 255 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalarda hâkim örnekleme eğiliminin yıllara bağlı olarak büyük değişiklik göstermediği görülmektedir. Her üç yıl dönemde en sık kullanılan örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme (%31, %30 ve %29), kolaylıkla bulunabileni örnekleme (%20, %15 ve %22) ve basit seçkisiz örneklemedir (%18, %20 ve %7). Rastlantısal örnekleme yönteminin kullanımı giderek azalmış, son periyotta kullanılmamıştır. Bununla beraber küme örnekleme yönteminin kullanımı giderek artmıştır. Ancak son periyotta çalışmaların önemli bir kısmında örnekleme yönteminin belirtilmediği görülmektedir. Benzer şekilde, tezlerin pek çoğunda örnekleme yönteminin adlandırılması ile tezde ifade edilen örnekleme işlem basamakları arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Bu durum, örnekleme yönteminin araştırmayı okuyanlar açısından net olarak anlaşılamamasına neden olmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma yapılan örneklem grubunun tercihinde yıllara bağlı belirgin bir değişiklik gözlenmemektedir. Her üç dönemde de ortaöğretim ve lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar tüm araştırmaların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu durum, belirtilen örneklemlerin diğerlerine nazaran daha kolay ulaşılabilir olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu, Demirtaş Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan Acar'ın (2016) grup çalışmalarında tercih edilen örneklem grubunun lisans ve ortaöğretim öğrencileri olması bulgusu; Seçer ve diğerlerinin (2014) makalelerde üzerinde çalışma yapılan gruplar arasında ilk sırada lisans ve ortaöğretim öğrencilerinin olduğu bulgusu ve Güven ve diğerlerinin (2009) Türk PDR dergisinde yayınlanan makalelerde en sık ele alınan grubun lisans öğrencileri (%46.25) olması bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmaya bakıldığında tezlerde en az çalışmanın yapıldığı gruplar ise okul öncesi öğrencileri ($f$ =6), akademisyenler ($f$ =5), psikolojik tanı almış bireyler ($f$=5), yöneticiler ($f$=5) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca yetişkin grup içerisinde ileri yetişkinlik dönemindeki bireylere ilişkin çalışmaların oldukça az sayıda ($f$=2) olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, örneklem sayısı açısından sayıların ilk iki periyotta yoğunlukla 31-100 aralığında olduğu, son periyotta ise 301-600 ve 1001+ aralıklarında arttığı görülmektedir. Ele alınan yıllar bütün olarak değerlendirildiğinde, bulguların periyotlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarda 301-600 sayı aralığı en sık kullanılan örneklem sayı aralığıyken ikinci sırada 31-100 aralığı gelmektedir. Bu durum ilk iki dönemde deneysel çalışmalara ağırlık verilirken sonraki dönemde ilişkisel çalışmaların çalışma türlerinin çoğunluğunu oluşturması ile açıklanabilir. Ayrıca tek denekli

desenin son iki dönemde hiç kullanılmamış olduğu ve çalışmaların çoğunun katılımcı sayılarının 16-600 aralığında bulunduğu görülmektedir. Örneklemin bulunmadığı bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada doküman inceleme metodu kullanılmış, dolayısıyla örneklem kullanılmamıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yıllara Göre Dağılımı

| | *2000-2005* | | *2006-2010* | | *2011-2016* | | *Toplam* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Veri Toplama Aracı | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| Ölçek | *44* | *92* | *91* | *97.8* | *116* | 74.4 | 251 | 84,5 |
| Görüşme Formu | 3 | 6.2 | 2 | 2.2 | 14 | 9 | 19 | 6,4 |
| Gözlem Formu | 1 | 2.1 | - | - | 3 | 1.9 | 4 | 1,3 |
| Kişilik Testi | - | - | - | - | 10 | 6.4 | 10 | 3,4 |
| Anket | - | - | - | - | 7 | 4.5 | 7 | 2,4 |
| Test dışı teknikler | - | - | - | - | 2 | 1.3 | 2 | 0,7 |
| Dokümanlar | - | - | - | - | 2 | 1.3 | 2 | 0,7 |
| Yetenek testi | - | - | - | - | 1 | 0.6 | 1 | 0,3 |
| Belirtilmemiş | - | - | - | - | 1 | 0.6 | 1 | 0,3 |
| Toplam | 48 | 100 | 93 | 100 | 156 | 100 | 297 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde, tezde kullanılacak veri toplama aracının seçiminde üç dönem arasında oldukça belirgin bir fark olduğu görülmektedir. İlk iki dönemde kullanılan araçlar birbirlerine son derece benzeşik olup bunlar ölçek ve görüşme formuyken, üçüncü dönemde veri toplama araçlarında önemli ölçüde çeşitlilik olduğu göze çarpmaktadır. Ölçek %73'lük oranla birinci sırada olsa da gözlem ve görüşme formu, anket, kişilik testleri, yetenek testleri, test dışı teknikler ve dokümanların varlığından da söz etmek mümkündür. Toplam sayıların tezlerin toplam sayısından fazla olması, çalışmalarda birden fazla ölçme aracının kullanılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca son beş yıllık periyotta araçların çeşitliliğinin artmasının yanı sıra ölçeğin bütün araçlar içindeki oranı görece daha merkezi bir seviyeye doğru gerilemiştir. Bu durum araştırmalarda artan yöntemsel ve içeriksel çeşitliliğin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca araştırmacıların bir değişkeni ölçerken birden fazla yöntem kullanmaları, çeşitli kaynaklardan bilgi almaya yönelmeleri de bu çeşitlenmede katkı sağlamış olabilir.

Bulgular, Seçer ve diğerlerinin (2014) araştırmalarda en sık olarak kullanılan ölçme aracının ölçek ve anket olduğu yönündeki bulgusu ile tutarlı görünmektedir. Adı geçen araştırmada bu sıralamayı, bu araştırmadakini destekler şekilde görüşme ve gözlem formları izlemektedir.

**Kullanılan İstatistiksel Yöntem**

Tezlerde elde edilen verinin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin dönemlere göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir. Bir tezde birden fazla yöntem kullanıldığında kompleks olan yöntem dikkate alınmış, bazı tezlerde çok sayıda araştırma sorusuna ilişkin çok sayıda analiz yapıldığında bu analizlerin tamamı sınıflamaya dahil edilmiştir.

Tablo 8: Tezlerde Kullanılan İstatistiksel Tekniklerin Yıllara Göre Dağılımı

| | 2000-2005 | 2006-2010 | *2011-2016* | *Toplam* |
|---|---|---|---|---|
| *Kullanılan istatistiksel yöntem* | *f* | *f* | *f* | *f* |
| *ANOVA* | *19* | *40* | *50* | 109 |
| *t testi* | *27* | *36* | *37* | 100 |
| *Korelasyon analizi* | *14* | *22* | *34* | 70 |
| *Regresyon analizi* | *7* | *15* | *23* | 45 |
| *Mann Whitney You* | *3* | *18* | *22* | 43 |
| *DFA* | *3* | *5* | *25* | 33 |
| *AFA* | *-* | *4* | *27* | 31 |
| *Wilcoxon Eşleştirilmiş Gruplar Testi* | *3* | *14* | *13* | 30 |
| *Yapısal Eşitlik Modeli* | *2* | *6* | *20* | 28 |
| *Frekans, yüzde, mod, medyan, ortalama* | *6* | *16* | *5* | 27 |
| *ANCOVA* | *7* | *11* | *7* | 25 |
| *Kruskal- Wallis Testi* | *-* | *7* | *14* | 21 |
| *Standart sapma, ranj* | *3* | *14* | *-* | 17 |
| *MANOVA* | *6* | *4* | *1* | 11 |
| *Ki-kare* | *4* | *3* | *3* | 10 |
| *Diğer* | *-* | *2* | *7* | 9 |
| *MANCOVA* | *1* | *2* | *2* | 5 |
| *Friedman testi* | *-* | *1* | *3* | 4 |
| *Belirtilmemiş* | *1* | *-* | *1* | 2 |
| *Toplam* | *106* | *220* | *294* | 620 |

Tablo 8 incelendiğinde, tezlerde kullanılan analizlerden betimleyici istatistikler, t testi, ANCOVA, MANOVA ve MANCOVA testlerinin kullanımı oransal olarak giderek azalırken ANOVA, korelasyon ve regresyon analizinde artış görülmüştür. Aynı şekilde, Yapısal Eşitlik modeli kullanımı da artmıştır. Parametrik olmayan tekniklerin kullanımında diğer testlerdeki ölçüde belirgin bir artış veya azalma gerçekleşmemiştir. Kullanılan istatistiksel yöntemlerdeki değişimler araştırmanın amacı ve veri toplamada kullanılan yönteme bağlı olarak şekillenmektedir. Ayrıca son yıllarda yapısal eşitlik modeli gibi yöntemlerin kullanımında istatistiksel tekniklerle ilgili bilginin artması ve yaygınlaşmasının etkili olduğu söylenebilir.

Güven ve diğerleri (2009) çalışmalarında ele aldıkları makalelerde en sık kullanılan istatistiksel yöntemlerin korelasyon (%22.2), varyans analizi (%16.3), betimsel istatistikler (ortalama standart sapma vb.) (%16.0) ve t testi (%15.4) olduğunu ifade etmektedirler. Sık kullanılan istatistiklere ilişkin bulgu genel anlamda bu araştırmadaki bulgularla örtüşse de sıralama bakımından tezlerde farklı bir yönelim gözlenmektedir. Bu durum kullanılan yöntemin araştırmaların amaçlarına göre değişmesi ile açıklanabilir.

## Deneysel Çalışmalar

Grupla psikolojik danışma uygulaması, psikoeğitim grupları ve grup rehberliğine ilişkin çalışmaların ele alındığı deneysel çalışmalar Tablo 9'de özetlenmiştir.

Tablo 9: Tezlerde Ele Alınan Deneysel Çalışmaların Konularının Yıllara Göre Dağılımı

| | | *2000-2005* | *2006-2010* | *2011-2016* | *Toplam* |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Konu** | *f* | *f* | *f* | *f* |
| Konu odaklı grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitim uygulamaları | Öfke / Saldırganlık /Şiddet /Zorbalık | 1 | 7 | 7 | 15 |
| | Sosyal/Duygusal beceri | 1 | 7 | 1 | 9 |
| | İnsan ilişkileri ve iletişim /insani değer | 2 | 3 | 3 | 8 |
| | Problem ve çatışma çözme | 1 | 2 | 1 | 4 |
| | Duygusal zekâ /ifade /farkındalık | 1 | 2 | 1 | 4 |
| | Sosyal fobi /Sosyal kaygı | 2 | - | 2 | 4 |
| | Stres | 1 | 2 | - | 3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Empati | 1 | 1 | - | 2 |
| | Evlilik | 1 | - | - | 1 |
| | Sigarayı bıraktırma | 1 | - | - | 1 |
| | Mesleki /Kariyer | - | 4 | 2 | 6 |
| | Kaygı (sınav/ölüm/performans) | - | 3 | 1 | 4 |
| | Tutum | - | 2 | 1 | 3 |
| | Umut /umutsuzluk | - | 2 | - | 2 |
| | Öznel/Psikolojik iyi oluş | - | 1 | 1 | 2 |
| | Kendilik değeri | - | 1 | - | 1 |
| | Yalnızlık | - | 1 | - | 1 |
| | Aile işlevleri | - | 1 | - | 1 |
| | Pozitif düşünme | - | 1 | | 1 |
| | Seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat | - | 1 | - | 1 |
| | Mükemmeliyetçilik | - | 1 | - | 1 |
| | Atılganlık | - | 1 | - | 1 |
| | Karar verme becerisi | - | 1 | - | 1 |
| | Akran ilişkileri/Akran arabuluculuğu | - | - | 3 | 3 |
| | Erteleme | - | - | 2 | 2 |
| | Denetim odağı | - | - | 1 | 1 |
| | Kendini sabotaj | - | - | 1 | 1 |
| | Affetme | - | - | 1 | 1 |
| | Eleştirel düşünme | - | - | 1 | 1 |
| | Tükenmişlik | - | - | 1 | 1 |
| | Akılcı olmayan inançlar | - | - | 1 | 1 |
| | İnternet bağımlılığı | - | - | 1 | 1 |
| | **Toplam** | 12 | 44 | 32 | 88 |
| Yaklaşım/ kuram odaklı grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitim uygulamaları | Bilişsel davranışçı terapi | 2 | 8 | 2 | 12 |
| | Gerçeklik terapisi | 1 | 1 | 2 | 4 |
| | Akılcı duygusal davranışçı terapi | - | 2 | 2 | 4 |
| | Psikodrama/Yaratıcı drama | - | 2 | 1 | 3 |
| | Çözüm odaklı terapi | - | 1 | 1 | 2 |
| | Adleryan yaklaşım | - | - | 1 | 1 |
| | Oyun terapi | - | - | 1 | 1 |
| | Sosyal bilişsel öğrenme kuramı | - | - | 1 | 1 |
| | Sanat terapi | - | 1 | - | 1 |
| | Hobi terapi | - | 1 | - | 1 |
| | Akış kuramı | - | 1 | - | 1 |
| | Film terapi | - | 1 | - | 1 |
| | Müzik terapi | - | 1 | - | 1 |
| | Kısa yoğun acil psikoterapi | 1 | - | - | 1 |
| | **Toplam** | 4 | 19 | 11 | 34 |
| Diğer deneysel çalışma konuları | Psikolojik danışma becerileri | 1 | 1 | 3 | 5 |
| | Kas gevşetme eğitimi | - | - | 1 | 1 |
| | Bilgi verici danışmanlık | 1 | - | - | 1 |
| | Motivasyonel görüşme uygulaması | - | - | 1 | 1 |
| | Web tabanlı danışmanlık uygulaması | - | - | 1 | 1 |
| | **Toplam** | 2 | 1 | 6 | 9 |

Tablo 9 incelendiğinde, öfke, saldırganlık, şiddet ve zorbalık konularının ilk periyotta 1, sonraki iyi periyotta 7 olmak üzere toplamda 15 deneysel çalışmaya konu olarak işlenme sıklığı bakımından en fazla ele alınan konular olduğu görülmektedir. Sonrasında sırayla sosyal duygusal beceriler (n=9), insan ilişkileri ve iletişim (n=8), problem ve çatışma çözme (n=4) ve duygusal zeka, duygusal ifade ve farkındalık (n=4) konularının geldiği ve bu konuların her üç periyotta çalışıldığı görülmektedir.

Kariyer (n=6), tutum (n=4), öznel ve psikolojik iyi oluş (n=2), hem iki hem üçüncü periyotta incelenen konulardandır. Umut ve umutsuzluk (n=2), kendilik değeri (n=1), yalnızlık (n=1), aile işlevleri (n=1), pozitif düşünme (n=1), dikkat (n=1), mükemmeliyetçilik (n=1), atılganlık (n=1) ve karar verme becerileri (n=1) ise yalnızca 2006-2010 yılları arasında incelenmiş, sonrasında üzerinde çalışma yapılmamıştır. Yalnızca 2011-2016 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığındaysa erteleme (n=2), denetim odağı (n=1), akran arabuluculuğu ve ilişkileri (n=3), kendini sabotaj (n=1), affetme (n=1), eleştirel düşünme (n=1), tükenmişlik (n=1), akılcı olmayan inançlar (n=1) ve internet bağımlılığı (n=1)konularının bulunduğu görülmektedir.

Belirtilen konuların incelenmesinde ağırlıklı olarak kullanılan kuram/ yaklaşım incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmaktadır: En sık kullanılan yaklaşım Bilişsel Davranışçı terapilerdir (n=12) ve her üç periyotta da kullanılmıştır. Bu bulgu Demirtaş Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan Acar'ın (2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunu izleyen ve üç periyotta kullanılan diğer yönelim gerçeklik terapisidir

(n=4). Psikodrama/yaratıcı drama ikinci periyotta iki, son periyotta bir çalışmada kullanılmıştır. Çözüm odaklı terapiler ikinci ve son periyotta birer defa, sanat terapi, hobi terapi, akış kuramı, film terapi ve müzik terapi yalnızca ikinci periyotta birer çalışmada, Adleryan yaklaşım, oyun terapisi ve sosyal bilişsel öğrenme kuramı sadece son periyotta birer çalışmada yer almıştır. Kısa yoğun acil psikoterapi ise yalnızca ilk periyotta bir defa kullanılmış olup sonraki periyotlarda bu yaklaşıma yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Deneysel çalışmaların diğer bir parçasını oluşturan ancak doğrudan bir psikolojik danışma müdahalesi içermeyen çalışmalar ise son grupta toplanmıştır. Bunlar: Psikolojik danışma becerileri (n=5), kas gevşetme eğitimi (n=1), bilgi verici danışmanlık (n=1), motivasyonel eylem uygulaması (n=1) ve web tabanlı danışmanlık uygulamasıdır (n=1).

**Tezlerde Ele Alınan Konular**

Tezlerde ele alınan temel konuların yıllara göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Tezlerde Ele Alınan Konuların Yıllara Göre Dağılımı

| ***Konu*** | *2000-2005* | *2006-2010* | *2011-2016* | ***Konu*** | *2000-2005* | *2006-2010* | *2011-2016* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| kaygı ve stres | 6 | 12 | 9 | öz duyarlılık | - | 1 | - |
| psikolojik belirti | 5 | 6 | 5 | öz anlayış | - | - | 1 |
| depresyon | 4 | 5 | 3 | psikolojik sağlamlık | - | 1 | 2 |
| karar verme stratejileri | 4 | 3 | 1 | psikolojik yardım gereksinimi | - | 1 | 2 |
| benlik (imajı, algısı, saygısı) | 3 | 5 | 4 | okul terki | - | 1 | 1 |
| akılcı olmayan inançlar | 3 | 4 | 3 | yetersizlik duygusu | - | 1 | 1 |
| akademik motivasyon/başarı | 3 | 3 | 2 | öğrenilmiş güçlülük | - | 1 | 1 |
| çatışma çözme ve arabuluculuk | 3 | 2 | 5 | sosyal duygusal öğrenme becerisi | - | 1 | 1 |
| empati | 3 | 2 | 1 | sosyal fobi | - | 3 | - |
| sosyal beceri | 2 | 7 | 2 | akılcı duygu düşünce davranış | - | 1 | - |
| meslek (algı, değer, yeterlik, tükenmişlik, seçim hedefleri) | 2 | 4 | 6 | dikkat | - | 1 | - |
| öznel iyi oluş | 2 | 3 | 7 | duygusal farkındalık | - | 3 | - |
| pdr (alanın gelişimi, danışma becerileri, öz yetkinlik, yardım davranışı) | 2 | 2 | 5 | duygusal zeka | - | 1 | - |
| Saldırganlık-şiddet | 1 | 8 | 9 | erteleme | - | 1 | - |
| öfke | 1 | 7 | 4 | madde kullanımı | - | 1 | - |
| doyum (yaşam, evlilik, ilişkiler, ihtiyaçlar, iş) | 1 | 5 | 4 | kendini affetme | - | 1 | - |
| psikolojik iyi oluş | 1 | 4 | 6 | temas engelleri | - | 1 | - |
| bağlanma | 1 | 2 | 2 | sosyal ilişkiler | - | - | 7 |
| Zorbalık- siber zorbalık | 1 | 2 | 4 | romantik ilişkiler | - | - | 4 |
| Denetim odağı | 1 | 1 | 2 | problemli internet kullanımı | - | - | 3 |
| ahlaki yargı | 1 | 1 | 1 | affetme | - | - | 2 |
| sosyal destek | 1 | 1 | 1 | cinsellik | - | - | 3 |
| tükenmişlik | 2 | 1 | - | duygu ve düşünme stilleri | - | - | 3 |
| iyilik hali | 1 | 2 | - | mağduriyet | - | - | 2 |
| sosyal ilgi | 1 | 1 | - | psikolojik dayanıklılık | - | - | 2 |
| düşünme stilleri | 2 | - | 1 | erken dönem uyumsuz şemalar | - | - | 1 |
| başaçıkma stilleri | 1 | - | 4 | gelecek algısı | - | - | 1 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| evlilik | 1 | - | 3 | internet bağımlılığı | - | - | 1 |
| iyimserlik | 1 | - | 2 | istismar | - | - | 1 |
| kültür | 1 | - | 1 | kendini sabotaj | - | - | 1 |
| yalnızlık | 2 | - | - | mobbing | - | - | 1 |
| problem çözme becerisi | - | 6 | 2 | otantik benlik | - | - | 1 |
| kariyer (karar, kararsızlık, uyum, gelecek algısı, araştırma öz yeterliği) | - | 3 | 5 | öğrenilmiş çaresizlik | - | - | 1 |
| kişilik | - | 3 | 4 | özgecilik | - | - | 1 |
| umut | - | 3 | 1 | psikolojik uyum | - | - | 1 |
| aile işlevleri | - | 2 | 2 | savunma mekanizmaları | - | - | 1 |
| denetim odağı | - | 1 | 2 | yaşam stilleri | - | - | 1 |
| öz saygı | - | 2 | 1 | yılmazlık düzeyi | - | - | 1 |
| öz yeterlilik | - | 1 | 3 | diğer | 6 | 13 | 14 |
| Toplam | | | | | 69 | 146 | 177 |

Tablo 10 incelendiğinde, tezlerde yer alan konulardan bazılarının güncelliğini koruduğu, bazılarının tekrar ele alınmadığı, bazılarınınsa giderek ağırlık kazandığı görülmektedir. Son yıllarda özellikle yılmazlık (n=1), otantik benlik (n=1), affetme (n=2), psikolojik dayanıklılık (n=2) gibi pozitif psikoloji kavramlarının ve bilgisayar bağımlılığı (n=1), problemli internet kullanımı (n=3) gibi teknolojiye bağlı yeni problem alanlarının ve sosyal ilişkiler (n=7) ve romantik ilişkiler (n=4) alanlarına ilişkin kavramların işlenme sıklığının arttığı görülmektedir. Bu artışın özellikle son periyotta belirgin olduğu söylenebilir. Akademik başarı (n=8), akılcı olmayan inançlar (n=10), benlik (n=12) gibi değişkenler incelenmeye devam edilse de iyilik hali (n=2), yalnızlık (n=2), tükenmişlik (n=3) ve sosyal ilgi (n=2) gibi kavramlar son periyotta hiç ele alınmayan konular arasında yer almıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, araştırma yönelimlerinin artan sayı ile beraber son beş yılda önemli ölçüde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın düzeneği, türü, kullanılan veri toplama araçları ve istatistiksel yöntemler yıllara göre farklılık gösterirken, örneklem ile ilgili konularda belirgin bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmacılar örneklem seçimi, örneklem sayısı ve özellikle örneklem/çalışma grubu konusunda son 16 yılda benzer bir eğilim sergilemektedirler.

Özellikle örneklem/çalışma grubu bakımından değerlendirildiğinde, çalışma alanları ve hitap ettiği kişiler bakımından son derece çeşitlilik içeren bir yapıya sahip olan PDR alanında tezlerin büyük bir çoğunluğunun lisans ve lise öğrencilerine yönelmesi, diğer problem alanlarına ilişkin yapılması gereken çalışmaları gölgelemiş görünmektedir. Bu bağlamda özellikle ihmal edilmiş gibi görünen yaşlılar, okul öncesi kademedeki öğrenciler gibi PDR hizmetlerinin doğrudan alıcısı konumdaki bireylere yönelik daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Örnekleme yöntemlerinde tezlerde anlatılan işlem adımları ile örnekleme seçimine ilişkin yapılan isimlendirmeler tutarsızlık içermekte ya da çok belirgin olmayan ifadeler kullanılmaktadır. Bu bağlamda tezlerde örnekleme seçimine ilişkin bölümün daha titizlikle yazılması ya da adımların doğru adlandırmaya işaret etmesi açısından daha net ifade edilmesi yerinde olacaktır.

Bu çalışmada Türkiye'de 2000-2016 tarihleri arasında yapılan doktora tezlerinin içerik ve yöntem açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bütünsel bir araştırma yönelimi değerlendirmesi yapabilmek adına alanda yapılmış yüksek lisans tezlerinin de incelenmesi, gelecek araştırmaların şekillendirilmesinde yarar sağlayabilir.

Ayrıca bu çalışmada yalnızca tezler incelenmiştir. Araştırmaların yıllara bağlı eğiliminin daha ayrıntılı olarak görülebilmesi adına makaleler, bildiriler, araştırma raporları da sürece dâhil edilebilir.
Alanda doktora yapacak araştırmacıların daha önce yapılmış araştırmaları iyi tarayarak bilimsel anlamda yeniliğin önünü açabilecek konu alanlarına yönelmeleri, ihmal edilen örneklem grupları ile çalışmalar yaparak teori ve uygulama alanlarına ışık tutmaları, örneklem seçiminde kullanılan yöntemin ifade edilmesinde ayrıntılı ve anlaşılır ifadeler kullanmaları önerilebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), pp.61-82.

Cormier, S. & Hackney, H. (2013). *Psikolojik danışma: Müdahaleler ve stratejiler.*(S. Doğan & B. Yaka, Çev.). Ankara: Pegem.

Demirtaş Zorbaz, S., Kızıldağ, S. & Voltan Acar, N., 2016. Türkiye'de üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24(4), pp. 1765-1784.

Erdem, D., 2011. Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 2(1), pp. 140-147.

Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L. & Yalçın, İ., 2009. Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikleraçısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ,* 4(31), pp. 80-87.

Karadağ, E., 2009. Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), pp. 75-87.

Seçer, İ., Ozan, C., Ozan, C. & Yılmaz, Y. B., 2014. Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journa,* 5(1), pp. 46-60.

Yeşilyaprak, B., 2009. The development of the field of pscyhological counseling and guidance in turkey: Recent advances and furute prospects. *Ankara Uiversity Joural of Faculty of Educational Sciences ,* 42(1), pp. 193-213.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. D. Esra Angın
Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
esra.angin@adu.edu.tr

Doç. Dr. Hatice Özenoğlu Kiremit
Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
hozenoglu@adu.edu.tr

**Özet**
Bu çalışmanın amacı; fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 219 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desenden yararlanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde 11 alt boyut ve 30 önermeden oluşan 4'lü ölçeklendirmeli "Bilimin Doğası Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiş, her anabilim dalından üç öğretmen adayıyla yapılan görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet ve okumakta oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Görüşmelere ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin, ölçek maddelerinden elde edilen cevaplarla bir kısmının örtüştüğü bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimin Doğası, bilimin doğasının öğretimi, öğretmen adayları.

# THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ON NATURE OF SCIENCE

**Abstract**
The purpose of this study is to reveal the views of teacher candidates who attend science, preschool, social studies and elemantary education departments. The study group of the research constituted of 219 teacher candidates who attended Adnan Menderes University Faculty of Education during the academic year 2016-2017. Sequential explanatory design has been applied in the study of mixed method designs in which quantitative and qualitative research methods are used together. Quantitative data were obtained using a 4-scale "Nature of Science Scale" consisting of 11 sub-dimensions and 30 items. The data were analyzed using descriptive statistics, t-test and one-way ANOVA. Qualitative data were obtained using interview method and descriptive analysis method was used in analysis of interview data made by three teacher candidates from each branch. When the findings obtained from the research were examined, it was seen that the opinions of the teacher candidates about the nature of science did not show any significant difference according to the gender and the variable of the department they were reading. When the data on the interviews were examined, it was found that the opinions of the teacher candidates on the nature of science overlap with some of the answers obtained from the scale items.

**Keywords:** Nature of science, nature of science teaching, teacher candidates.

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki büyük ilerleme buna ayak uydurmayı da beraberinde getirmektedir. Bu uyum, bireylerin bilimdeki gelişim ve değişimlerle ilgili eğitilmesi yani bilim okuryazarı olmaları ile mümkün olacaktır. Bilim okuryazarı birey, bilimsel bilgiyi bilen ve bilimin doğasını anlayan bireydir. Bu yüzden bilimsel bilginin ve bilimin doğasının ne olduğu anlaşılmalıdır. Sistematik gözlem ve deneye dayanan, tarafsız, objektif, evrensel özelliği olan kısaca 'pozitif' bilgi olarak kabul edilen klasik bilim anlayışının (Çakıcı, 2009) aksine, çağdaş bilim anlayışına göre bilimsel bilgi; bilimsel yöntemlerle elde edilen, kesin olmayan, geçerliliği denenen ve sorgulanan, eleştiriye açık olan, deney, gözlem ve mantığa dayalı olan bilgidir (Doğan Bora, 2005; Toz, 2012). Bilimsel bilginin özelliklerini ve bu bilgilere ulaşma yollarını anlamak için bilimin doğasını anlamak gerekmektedir (McComas, Clough ve Almazroa, 2000).

"Bilimin doğası nedir?" sorusu ise, "Bilim nedir?" sorusu ile birlikte ele alınması ve cevaplanması gereken bir sorudur. Bilim genellikle bilgiler bütünü, yöntemler veya bilme yolu olarak ifade edilmektedir. Bilimin doğası ise, bilimin epistemolojisini yansıtan, bilgiyi oluşturma yolunu ve bilimin üretilmesinde yer alan inanışları ve değerleri temsil eder (Lederman, 2007). Dolayısıyla, bilimin doğası, bilimi sadece doğal çevre hakkındaki bilimsel bilgiler olarak gören anlayıştan farklı bir anlayıştır (Kaya ve Çakmakçı, 2012). McComas, Clough ve Almazroa (1998) bilimin doğasını bilim tarihi, sosyoloji ve felsefesini içeren, bilim nedir, nasıl çalışır, bilim adamları sosyal bir grup olarak nasıl çalışır, toplum bilimsel davranışları nasıl yönlendirir ve nasıl tepki verir sorularının tanımı gibi bilişsel bilimlerdeki araştırmaları birleştiren sosyal çalışmaların karıştığı verimli bir hibrit alanıdır şeklinde tanımlamışlardır.

Bilimsel okuryazarlığın temel bileşenlerinden birisi bilimin doğasının anlaşılmasıdır. Fen öğretimi ve öğreniminde bilimin doğasına ilişkin yeterli bir anlayış oluşturmanın öğrenciler ve öğretmenler açısından neden son derece önemli olduğu çağdaş fen müfredatlarında ve çeşitli çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Erdoğan, 2011). Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011a)'e göre çağımız eğitim sisteminde öğrencilerin bilim ve teknoloji hakkında farkındalığa sahip olarak yetiştirilmesi için eğitimin ilköğretimden üniversiteye kadar olan aşamalarında öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları öğretim programlarının vazgeçilmez unsuru olmalıdır. Öğretim programlarının uygulamadaki başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenler (Doğan Bora, 2005; Küçük, 2006) ve onların eğitimleridir. Öğretim programlarındaki değişikliklere paralel olarak öğretmenler de eğitilmelidir (Köstereliogğlu, Bayar ve Köstereliogğlu Akın, 2014).

Bilim okuryazarı birey olmanın bileşenlerinden biri olan bilimin doğasının taşıdığı öneme karşın yapılan çalışmalar öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir (Lederman, 1992; Rubba, Bradford ve Harkness, 1996; Abd-El-Khalick ve BouJaoude,1997; Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002). Yine aynı şekilde öğretmenlerin de bilimin doğasıyla ilgili yeterli kavramlara sahip olmadıkları araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Ad-El-Khalick ve Lederman, 2000; Tatar, Karakuyu ve Tüysüz, 2011a; Saraç, 2012). Bu durumu düzeltmek için öğretmen yetiştirme programlarındaki bilim derslerinde sürekli olarak bilimin doğası konularına değinilmeli, öğrencilerin bilim konusundaki görüşlerine alternatifler sunulmalı ve bunlar çeşitli öğretim aktiviteleriyle desteklenmelidir (Akerson, Morrison ve McDuffie, 2006; Schwarthz ve diğerleri, 2007).

Literatürden elde edilen bilgiler ışığında; bu çalışmada fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
3. Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açımlayıcı desenden yararlanılmıştır. Açımlayıcı desen iki farklı basamakta yürütülür. Birinci basamak nicel veri toplama ve analiz sürecini içerir. Nicel sonuçları daha ileri düzeyde anlamak ihtiyacı temelinde araştırmacı ikinci basamağı yürütür. Nitel basamak başlangıçta elde edilen nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olmak için tasarlanır (Köksal, 2015). Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmanın, birinci basamağında farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinde nicel farka ve cinsiyet değişkenin etkisine odaklanılırken, çalışmanın ikinci basamağında görüşme yolu ile toplanan nitel veriler ile "Bilimin Doğası" ölçeğine verilen cevapların açıklanması amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Karma desende gerçekleştirilen bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören, gönüllük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden 219 üçüncü sınıf öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak 12 öğretmen adayı ise 219 aday içerisinden rastgele örneklem seçimiyle belirlenmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Dağılımları

| ***Cinsiyet*** / ***Bölüm*** | ***Kız*** | | ***Erkek*** | | ***Toplam*** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **Fen Bilgisi Eğt.** | 37 | 23.1 | 12 | 20.3 | 49 | 22.4 |
| **Okul Öncesi Eğt.** | 51 | 31.9 | 8 | 13.6 | 59 | 26.9 |
| **Sınıf Öğrt.** | 44 | 27.5 | 10 | 16.9 | 54 | 24.7 |
| **Sosyal Bilgiler Eğt.** | 28 | 17.5 | 29 | 49.2 | 57 | 26 |
| **Toplam** | **160** | **100** | **59** | **100** | **219** | **100** |

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 49'unun (% 22.4) fen bilgisi eğitimi anabilim dalında, 59'unun (% 26.9) okul öncesi eğitimi anabilim dalında, 54'ünün (%24.7) sınıf öğretmenliği anabilim dalında ve 57'sinin (%26) sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 160'ı kız (% 73.1) iken, 59'unun (% 26.9) ise erkek öğretmen adayı olduğu bulunmuştur.

### Veri toplama araçları

Nicel verilerin elde edilmesinde Özgelen (2013) tarafından geliştirilen 11 alt boyut (Bilimsel bilginin değişime açık olması, bilimin deney temelli yanı, bilimde öznellik, bilimde yaratıcılığın yeri, bilimde sosyal-kültürel değerler, bilimde gözlemler ve çıkarımlar, bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler, bilimsel yöntem, bilim ve teknoloji, bilimsel modeller ve bilim) ve 30 önermeden oluşan 4'lü ölçeklendirmeli "Bilimin Doğası Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda tüm ölçeğin Cronbah's alpha iç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur. Nitel veriler ise; her anabilim dalından üç öğretmen adayıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmeler yolu ile elde edilmiştir.

### Verilerin analizi

Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Kolmogorov-Smirnov z= .200 $p>0.05$). Yapılan Levene testi ile varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=0.698$, $p>0.05$). Normallik dağılımı ve varyansların homojenliği varsayımları yerine getirildiğinden, verilerin

çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler, ilişkisiz örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen alt boyutlara göre kategorilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, görüşleri de doğrudan alıntılarla verilmiştir.

## BULGULAR

### Nicel Bulgular

**1.** Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testi analizi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Bilimin Doğası Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin t -Testi Sonuçları

| Cinsiyet | n | $\bar{x}$ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Kız** | 160 | 80.48 | 7.19 | 132.32 | 0.560 | 0.570 |
| **Erkek** | 59 | 79.95 | 5.59 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimin doğası ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p>.05).

**2.** Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Anabilim Dalı Değişkenine Göre Bilimin Doğası Ölçeği'nden Alınan Puanlar

| Bölüm | n | $\bar{x}$ | Ss |
|---|---|---|---|
| **Fen Bilgisi Eğt.** | 49 | 78.33 | 6.16 |
| **Okul Öncesi Eğt.** | 59 | 81.71 | 7.89 |
| **Sınıf Öğrt.** | 54 | 80.89 | 6.21 |
| **Sosyal Bilgiler Eğt.** | 57 | 80.71 | 7.88 |

Tablo 4: Anabilim Dalı Değişkenine Göre Bilimin Doğası Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gruplar arası** | 331.588 | 3 | 110.529 | 2.445 | 0.065 |
| **Gruplar içi** | 9719.079 | 215 | 45.205 | | |
| **Toplam** | 10050.667 | 218 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, bilimin doğasına ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için, bilimin doğası ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, analiz sonucunda, grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (p>0.05). Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin öğrenim görmekte oldukları anabilim dalı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

### Nitel Bulgular

Nitel verilere ait bulgular, nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracının alt boyutları temel alınarak hazırlanan, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler analiz edilerek elde edilmiştir. Farklı anabilim dallarında öğrenim gören 12 öğretmen adayının bilimin doğasının içeriğine ve

meslek yaşantılarındaki yerine ilişkin görüşleri sorulan sorularla araştırılmıştır. Görüşme sırasında öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan "Bilimin Doğası Ölçeği" ne ait alt boyutlara göre kategorilendirilmiştir. Bu kategoriler, 1. Bilimsel bilginin değişime açık olması, 2. Bilimin deney temelli yanı, 3. Bilimde öznellik, 4. Bilimde yaratıcılığın yeri, 5. Bilimde sosyal-kültürel değerler, 6. Bilimde gözlemler ve çıkarımlar, 7. Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler, 8. Bilimsel yöntem, 9. Bilim ve teknoloji, 10. Bilimsel modeller ve 11. Bilim'dir. Ölçeğin alt boyutlarından farklı olarak öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında bilimin doğasının önemine ilişkin görüşleri ayrı bir kategori olarak sunulmuştur. Bu kategoriler doğrultusunda öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kategorilere göre sahip oldukları düşüncelere ve frekans dağılımlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Sahip Oldukları Düşünceler ve Frekans Dağılımları

| ***Kategoriler*** | ***Fen Bilgisi Eğt.*** | ***Okul Öncesi Eğt.*** | ***Sınıf Öğrt.*** | ***Sosyal Bilgiler Eğt.*** | ***Toplam*** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **f** | **f** | **f** | **f** | **f** |
| **Bilimsel bilginin değişime açık olup olmaması** | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| **Bilimin deney temelli yanı** | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| **Bilimde öznellik** | 1 | - | 1 | - | 2 |
| **Bilimde yaratıcılığın yeri** | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 |
| **Bilimde sosyal-kültürel değerler** | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 |
| **Bilimde gözlemler ve çıkarımlar** | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| **Bilimsel hipotezler, yasalar ve teoriler** | 1 | - | - | - | 1 |
| **Bilimsel yöntem** | 3 | - | 2 | 2 | 7 |
| **Bilim ve teknoloji** | 3 | - | - | - | 3 |
| **Bilimsel modeller** | 1 | - | - | - | 1 |
| **Bilim** | 2 | - | - | 2 | 4 |
| **Meslek yaşamında bilimin doğası** | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik sahip oldukları düşünceler ve frekans dağılımları görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamı bilimsel bilginin değişime açık olup olmadığı sorusuna, bilimsel bilginin değişime açık olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Adaylardan 10'u bilimsel bilginin deney ve gözlemlerden elde edilen delillere dayandığını düşünürken, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören adaylardan ikisi bu görüşe katılmadıklarını söylemişlerdir. **S.Ö.Ö.A.3.** *"Bilimsel bilgi keşfedilirken bilim insanı ihtiyaçlarını gözeterek keşifler yapar."* ifadesini kullanmıştır.

Fen bilgisi eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören iki aday, bilim insanının kişisel değerlerinin, bakış açısının, inandığı teorilerin ve önceki tecrübelerinin çalışmalarını etkileyebileceğini düşünürken, adayların çoğu bilimin kesinlikle nesnel olduğunu belirtmişlerdir. **S.B.Ö.A.1.**'in bilimin nesnel olduğuna yönelik ifadesi *"Kendi inançlarımı ya da bakış açımı çalışamama karıştırırken yaptığım çalışma yanlış olabilir"* şeklindedir.

Bilimsel bilginin üretilmesi ve geliştirilmesinde bilim insanının yaratıcılığının ve hayal gücünün etkili olduğunu öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi kabul ederken, sadece okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören bir aday **O.Ö.Ö.A.3.** *"Bilgi zaten vardır, bunu ortaya çıkarmak için yaratıcılığa ihtiyaç yoktur"* diyerek bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından 10'u bilimin uygulandığı toplum ve kültür tarafından etkilenen bir insan aktivitesi olduğunu söylemiş, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören **S.B.Ö.A.3.** kodlu

aday *"Bilim insanı toplum tarafından etkilenir. Örneğin Hezarfen Ahmet Çelebi uçmak için bir düzenek geliştirerek uçma denemeleri yapıyor ama yaşadığı toplumun bunu bir gavur icadı olarak görmesinden dolayı destek göremiyor"* demiştir. Fen bilgisi eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim iki öğretmen adayı ise bu görüşe katılmadığını, **F.B.Ö.A.1.** *"Etkilenmemesi gerekir. Galileo, yaşadığı toplum Dünya'nın yuvarlak olduğuna inanmadığı halde bu görüşünü savunmaya devam etmiştir"*, **S.Ö.Ö.A.1.** ise *"Etkilenmez diye düşünüyorum. Çünkü bilimin sonuçları daha çok gözleme dayanır. Kültür ve toplumun görüşleri daha çok yoruma dayanır. Bunun için bilim insanı bilgilerden hareket ederek yorum yapar."* diyerek belirtmişlerdir.

Adayların hepsi bilimin gözlemlere ve bu gözlemlerden elde edilen çıkarımlara bağlı olduğunu, çıkarımların gözlemlerden elde edilen bir yorum olduğu fikrini sunmuşlardır. **F.B.Ö.A.2.** *"Gözlem baktığın olayı görmektir, çıkarım ise olaydan sonuç çıkarmaktır"*, **O.Ö.Ö.A.2.** *"Gözlem ve çıkarım aynı şeyleri ifade etmez. Gözlem sadece somut olarak bakmak incelemek ama çıkarım ise bu gözlemlediği şeye dayalı bir sonuç ortaya koymaktır"*, **S.B.Ö.A.2.** *"Bugün yağmur yağıyor demem bir gözlem iken, dışarıya çıkarken şemsiye almam bir çıkarımdır"*, **S.Ö.Ö.A.1.** *"Gözlem bir şeyi izlemek ve onun hakkında fikir edinmektir. Çıkarım ise gözlem sonucunda elde edilen bir yargıdır bence."*

Bir fen bilgisi eğitimi öğretmen adayı dışındakiler kanun tanımlarını yapamamış, teori ve kanun arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde açıklayamamış ve her iki kavrama da yeterli örnekler verememişlerdir. **O.Ö.Ö.A.2.** *"Teori herhangi bir konu hakkında ortaya bir fikir atmaktır. Mesela düz bir zeminde sürtünme daha azdır böyle bir teori ortaya atabiliriz. Teori ve kanun birbirlerine dönüşen bilgilerdir. Bu teori bir şeyi karşılıyorsa kanun neticesine dönüşebilir"*, **S.Ö.Ö.A.2.** *"Hayatımızda birçok teori vardır. Teori problemin çözümünün gelişimi gibi bir şey. Teori daha sonra kesinleşip kanuna dönüşebilir."* **S.B.Ö.A.1.** *"Teori, ortaya çıkarılan bilginin çürütülmemiş ama kanıtlanamamış da halidir. Örneğin Evrim Teorisi. Teori kolaylıkla yanlışlanabilir, çürütülmezse kanuna dönüşür."* **F.B.Ö.A.2.** ise teori ve kanun arasındaki ilişkiyi *"Bir grup A'yı savunurken, bir grubun B'yi savunması bir teoridir. Teoriler kesin değildir. Teori ve yasa kesinlikle farklıdır. Yasanın karşıt görüşü yoktur. Bu iki kavram birbirlerine dönüşemezler."* olarak ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından yedisi bilimsel yöntem ile ilgili **S.Ö.Ö.A.2.** *"Bilimsel yöntem evrenseldir."*, **F.B.Ö.A.3.** *"Bilimsel yöntem gözlemle başlar."* gibi görüşler belirtirken, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından hiçbir, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği adaylarından birer kişi de bilimsel yöntem ile ilgili görüş belirtmemiştir.

Öğretmen adaylarından sadece fen bilgisi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören adaylar bilim ve teknoloji arasındaki farkı belirtebilirken, diğer alanlardaki öğretmen adayları bu farkı belirtememişlerdir. Örneğin; **S.Ö.Ö.A.2.** *"Teknolojiyi bilim olarak ele aldığımızda, teknoloji yeri geldiğinde hayatımızı kolaylaştırıyor."* derken, fen bilgisi eğitimi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören **F.B.Ö.A.2.** *"Teknoloji geliştikçe bilim de değişir."* Diyerek bilim ve teknolojinin birbirleriyle ilişkili farklı kavramlar olduğunu ifade etmiştir.

Bilimle ilgili olarak ise sadece fen bilgisi eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören ikişer öğretmen adayı görüş belirtebilmişlerdir. **F.B.Ö.A.3.** *"Bilim doğayı okuma çabasıdır"*, **S.B.Ö.A.2**. *"Bilim, her şeye eleştirel gözle bakar, araştırır, inceler, kalıplara sokmaya çalışmaz, tarafsızdır, dogmalara inanmaz."*

Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında bilimin doğasının önemine ilişkin görüşleri incelendiğinde bütün öğretmen adayları bilimin doğasını bilmenin meslek yaşamlarında olumlu yönde etkilerinin olacağını belirtmişlerdir. **O.Ö.Ö.A.1.** *"Öncelikle öğrencilerime problem çözme durumlarını öğretmede onların çeşitli durumlarda neler yapılabileceği hakkında bilgi edinmesi üzerinde fayda sağlayabilir. Onların daha araştırmacı kişilikler ve sorgulayan kişilikler olmasını sağlayabilir. Hayatlarında gördükleri şeyleri sadece gördükleri gibi değil de biraz da farklı açıklardan bakmalarını sağlayabilir."* **S.B.Ö.A.1.** *"Mesleki yaşamımda bana yardımcı olur. Bilginin nereden geldiğini, nasıl ortaya çıktığını, bir bilim insanının bir bilgiyi ortaya çıkarırken nasıl zorluklarla karşılaştığını öğrencilerime daha rahat anlatırım.*

*Çocukları bilimsel düşünmeye yönlendiririm. Böylece öğrenciler sadece kendi doğrularını savunmaz başkalarının doğrularını da dinler ve sorgular."* şeklinde ortaya koymuşlardır.

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu çalışma ile fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; "Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?", "Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt aranmıştır.

Çalışmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde, yapılan t-testi analizi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir. Literatür çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmadan elde edilen cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Gücüm, 2000; Doğan Bora, 2005; Arı, 2010; Yalçın ve Yalçın, 2011; Kaya, 2012; Akgün, 2015).

Öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine bakıldığında ise yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri açısından herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Anabilim dalı değişkeni açısından bir farklılaşma gözlenmemesinin sebebi olarak, adayların bilimsel bilginin özellikleri ve bilimin doğası içeriğine yönelik doğrudan bir ders almamış olmaları gösterilebilir. Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinde anabilim dalı değişkenine göre bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Nitel verilere bakıldığında ise, öğretmen adaylarının "Bilimin Doğası" ölçeğine verdikleri cevaplar, alt boyut maddeleri dikkate alınarak incelenmiş, öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla tutarlı görüşler belirtmedikleri bulunmuştur. Adaylar, alt boyutlara ait maddelere görüş belirtebilirken, görüşmeler sırasında bilimin doğasına ilişkin sorulan sorulara gerçekçi bir görüş belirtemedikleri ortaya konulmuştur. Fen bilgisi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören adayların gerçekçi cevaplar ve örnekler verebildiği görülürken, diğer anabilim dallarında öğrenim gören adayların görüşme sorularına kabul edilebilir ve yetersiz cevaplar verdiği bulunmuştur. Bunun sebebi olarak fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının, birinci ve ikinci sınıfta fen bilimlerine yönelik aldıkları derslerin içerikleri ve sayısal alandan mezun olmaları gösterilebilir. Yenice, Özden ve Balcı (2015)'da çalışmalarında bilimin doğasına yönelik olarak, fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha gerçekçi bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının "Bilimin Doğası" ölçeğine verdikleri cevaplar ile görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde;
Bilimsel bilginin değişime açık olup olmamasına ilişkin öğretmen adaylarının tamamının bilimsel bilginin zamanla değişebileceği yönünde görüş bildirdiği bulunmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler de nicel yolla elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Adaylar bilimsel bilginin, yapılan yeni gözlemler, çıkarımlar ve var olan gözlemlerin yeniden ortaya koyulmasıyla farklılaşabileceğini söylemişlerdir. Macaroğlu, Taşar ve Çataloğlu (1998)'da sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin objektifliğine ve zamanla değişebileceğine inandıklarını belirlemişlerdir. Çınar ve Köksal (2013) yaptıkları çalışmada da, sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları teorilerin ya da buluşların çürütülebileceği, yapılan yeni çalışmalarla eski bilgilerin yeniden yorumlanıp düzeltilebileceğini vurgulamışlardır.

Bilimsel bilginin deney ve gözlemlerden elde edilen delillere dayandığına ilişkin nicel veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bilimsel bilginin sadece deney ve objektif

gözlemler sonucu oluştuğu fikrine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, nitel yolla elde edilen verilerle de desteklenmektedir. Öğretmen adayları bilimsel bilgiye ulaşmada birincil aşamanın iyi bir gözlem yapmaya dayandığını, gözlem sonucunda hipotezler oluşturulması gerektiğini, ortaya atılan hipotezlerin deneylerle sınandığını söylemişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgunun aksine, Kenar (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit ettiği çalışmasında, öğretmen adaylarının büyük kısmının gözlem ve deney arasındaki farkı net olarak anlamadığını ortaya koymuştur.

Nicel verilere göre, öğretmen adaylarının çoğu bilim insanının kişisel değerlerinin, bakış açısının, inandığı teorilerin ve önceki tecrübelerinin çalışmalarını etkileyebileceğini ifade eden bilimsel bilginin öznelliğine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde de, öğretmen adaylarının ikisi hariç diğerleri, bilimsel bilginin nesnel olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Abd-El-Khalick (2006) çalışmasında, öğrencilerin bilimi sübjektiflikten bağımsız düşündüklerini belirtmiştir. Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011a)'ün yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bilim insanlarının, araştırmalarında kendi duygu, düşünce ve yorumlamalarına ve değer yargılarına yer vermeyip, öznellikten olabildiğince kaçındığını düşündükleri bulunmuştur. Arı (2010)'nın fen bilgisi eğitimi ve sınıf öğretmen adaylarının bilim doğası hakkındaki görüşleriyle ilgili yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının bilimin öznelliği konusunda yetersiz görüşe sahip oldukları bulunmuştur.

Bilimsel bilginin üretilmesi ve geliştirilmesinde bilim insanının yaratıcılığının ve hayal gücünün etkili olduğu görüşüne nicel verilerde öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin katıldığı gözlenmiştir. Nitel veriler incelendiğinde de, öğretmen adayları bilimi, bilim insanının yaratıcılığının ve hayal gücünün bir ürünü olduğunu ifade etmişlerdir. Arı (2010) ve Akerson ve Donnelly (2010), yaptıkları çalışmalarda, öğretmen adayları bilim insanının hayal gücüne sahip ve yaratıcı bir birey olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011a) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin içine duygu ve hayallerin katılmadığı bilgiler olarak tanımladıkları görülmektedir. Abd-El-Khalick (2006) çalışmasında üniversite öğrencisi ve mezun olmuş katılımcıların bilim ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında katılımcıların bilimsel çalışmalarda bilim insanlarının yaratıcılıklarının etken olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir.

Nicel verilere göre; bilimi uygulandığı toplum ve kültür tarafından etkilenen bir insan aktivitesi olarak gören öğretmen adaylarının 10'u, bilim insanının içinde yaşadığı toplumun tutumu, özellikleri ve bakış açısından etkilendiğini, bilimin uygulandığı toplum ve kültür tarafından etkilenen bir insan aktivitesi olduğunu görüşmeler sırasında da belirtmişlerdir. Abd-El-Khalick (2006) üniversite öğrencisi ve mezun olmuş katılımcıların bilim ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların bilimi sosyal ve kültürel etkilerden bağımsız düşündüklerini söylemiştir. Ancak, Macaroğlu, Baysal ve Şahin (1999)'in yaptıkları çalışmada, katılımcıların bilimsel bilgiyi sosyal ve kültürel yapıdan tam olarak bağımsız görmedikleri belirtilmiştir.

Öğretmen adayları, aynı olayı gözlemleyen iki bilim insanının farklı çıkarımlara ulaşabileceği görüşüne nicel verilere göre çoğunlukla katılmışlardır. Ancak nitel veriler incelendiğinde; adayların hepsi bilimin gözlemlere ve bu gözlemlerden elde edilen çıkarımlara bağlı olduğu fikrini sunmuş, bununla birlikte aynı gözlemi yapan iki bilim insanının benzer çıkarımlar yapmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir. Bilimsel hipotezler, teoriler ve kanunlar arasındaki ilişkinin farkındalığı açısından nicel veriler, öğretmen adaylarının yeterli olduklarını düşündürürken, nitel veriler incelendiğinde, bunun tam tersi bir tablonun ortaya çıktığı görülmüştür. Sadece bir öğretmen adayı kanun tanımını yapabilmiş, teori ve kanun arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde açıklamış ve her iki kavrama da örnekler verebilmiştir. Buradan adayların hipotez, teori ve kanunlarla ilgili gerçekçi görüşe sahip olmadıkları söylenebilir. Çünkü bilimde hipotez, bilimsel toplumda kabul edilen ve temel delillerle desteklenerek toplanan kanun ya da teorilere önderlik edebilir. Teoriler ve kanunlar birinden diğerine geçiş yapmazlar. Birbirinden uzak ve yapısal olarak da farklı bilimsel bilgilerdir (Akt: Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2012). Arı (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının hipotezin teoriye, teorinin de kanuna dönüştüğünü ifade ettiğini tespit etmiş bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yetersiz görüşlere sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada, özellikle sınıf öğretmen adaylarının

böyle bir hiyerarşiyi bilmediği ortaya konulmuş, öğretmen adaylarının geleneksel görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Kenar (2008) fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit ettiği çalışmasında, öğretmen adaylarının büyük kısmının yasaların teorilerin bir üst basamağı olduğunu ve değişmediğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Yalçın, Kahraman, Açışlı ve Yılmaz (2010) fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün teori ve kanun konusunda yaygın kavram yanılgılarına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011b) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel teori, yasa ve hipotez kavramları ile ilgili yanlış anlamalarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında, bazı öğretmen adaylarının bilimsel teori, yasa ve hipotez arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşündüklerini, yasaları ise değişmez ve kesin bilgiler olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Saraç (2012)'ın sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, katılımcıların hipotez-teori-kanun arasındaki ilişki hakkında yetersiz görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Rubba ve Harkness (1993)'in fen öğretmen adayları ve fen öğretmenleriyle, bilim ve teknolojinin doğası ve bunların toplumla ilişkisine yönelik görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunun bu konularda yanlış bilgilere sahip olduğu, ayrıca araştırma grubunun hipotez, teori ve kanun arasındaki farklara yönelik bilgilerinin de yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

Bilimsel yönteme ilişkin nicel veriler incelendiğinde adayların bilimin, bilim insanlarının sadece bilimsel yöntemleri kullanarak yaptıkları araştırmaların toplamı olmadığını; bilimsel yöntemin değişebilir olduğunu ve bilimin insanın farklı yöntemlerle evreni anlama ve onu açıklama çabası olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ancak nitel veriler incelendiğinde; adayların, bilimsel yöntemi net bir biçimde açıklayamadıkları görülmüş hatta okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının hiçbirinin, sosyal bilgiler eğitimi ve sınıf öğretmenliği adaylarından ise birer kişinin bilimsel yöntem ile ilgili hiç görüş belirtemediği görülmüştür. Öğretmen adayları içerisinde fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının bilimsel yönteme ilişkin görüşme sorularına gerçekçi cevaplar verdikleri bulunmuştur. Arı (2010)'un fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının bilim doğası hakkındaki görüşleriyle ilgili yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel yöntem konusunda yetersiz görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Abd-El-Khalick (2006)'in üniversite öğrencisi ve mezun olmuş katılımcıların bilim ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların bilimsel çalışmalarda tek bir yöntem olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çavuş (2010)'un fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında sahip oldukları görüşleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda da, bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler şekilde, bilimsel yöntem konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin matematik öğretmen adaylarına göre daha fazla gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Bilim ve teknoloji ile ilgili alt boyuta ait sorulara adayların verdiği cevaplar incelendiğinde, adayların çoğunun bilim ve teknolojinin aynı anlama gelmediğini ve teknolojinin teorik bilginin bir uygulama alanı olduğuna yönelik görüş bildirdikleri gözlenmiş iken, görüşme yoluyla alınan cevaplar incelendiğinde, sadece fen bilgisi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören adayların bilim ve teknoloji arasındaki farkı belirttikleri tespit edilmiştir. Tairab (2001) fen öğretmen ve öğretmen adaylarının, bilim, teknoloji, bilimsel bilgi ve teorilerin özellikleri, bilim ve bilimsel araştırmanın amacı, bilim ve teknoloji arasındaki ilişki ile ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında, katılımcıların bilim ve teknoloji kavramlarını birbirine karıştırdıkları, bilimin insanlığın yararına çalıştığına dair faydacı görüşlere sahip oldukları, bilimin doğası hakkında yeterli ve teknolojinin doğası konusunda yetersiz görüşlere sahip olduklarını belirlemiştir.

Nicel verilere bakıldığında, bilimsel modellerle ilgili olarak adaylar, bilimsel modellerin gerçeğin tam bir kopyası olmadığı ve bilimsel modellerin gerçeği açıkladığı ve zamanla değişebildiği fikrine katılırken, nitel verilere göre ise, sadece fen bilgisi eğitimi anabilim dalında okuyan bir aday güneş sistemini örnek gösterebilmiştir. Aslan (2009)'nın fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin bilimsel modeller konusunda gerçekçi görüşlere sahip olmadığı vurgulanmıştır. Arı (2010)'nın fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının bilim doğası hakkındaki görüşleriyle ilgili yaptığı çalışmada da, öğretmen adaylarının bilimsel modellerin doğası konusunda yetersiz görüşe sahip oldukları bulunmuştur.

Adayların büyük bir çoğunluğu bilimsel bilginin kesin olduğuna, eleştiriye açık olmadığına ve bilimin amaçları içerisinde genelleme olmadığına dair görüş belirtmişlerdir. Ancak bilimin bütün sorulara cevap verebildiğine ilişkin soruya adayların yarısı katıldıklarını belirtmiştir. Nitel veriler incelendiğinde ise, sadece dört öğretmen adayının bilimsel bilginin özellikleri ile ilgili gerçekçi görüşler belirttikleri görülmüştür. Aslan (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalarına etkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin bilimin tanımı, bilimsel bilginin epistemolojik durumu ve bilimler arası kavramların tutarlılığı konularında gerçekçi görüşlere sahip olmadığı görülmüştür. Ayvacı ve Er Nas (2010) yaptıkları çalışmada, fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin değişebilir doğasıyla ilgili olarak, bilimsel bilgiyi, bilimdeki gelişmeler ve yeni yorumlarla değişebileceği şeklinde çağdaş bakış açısıyla açıkladıkları görülmüştür.

Çalışmada, adayların meslek yaşamlarında bilimin doğasının önemine ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; bütün öğretmen adaylarının bilimin doğasını bilmenin meslek yaşamlarında olumlu yönde etkilerinin olacağını belirttikleri görülmüştür. Özellikle öğrencilerinin problem çözme ve bir olaya farklı bakış açılarıyla yaklaşabilme becerilerinin geliştirilmesi, araştırmacı ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi, bilginin ortaya çıkma sürecinin öğrenciye aktarılmasını kolaylaştırması ve öğrencileri bilimsel düşünmeye yönlendirebilme açısından faydalı olacağı görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği bu cevapların aksine, uygulamaya yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilimin doğasının uygulanması boyutunda yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir. Örneğin; Lederman (1999)'ın çalışmasında, bilimin doğasını anlamanın önemli boyutları olan; bilimsel bilginin değişebilirliği, yaratıcılık ve hayal gücü, gözlem, teoriyle kanun arasındaki ilişkinin bilinmesi gibi özelliklere sahip olan öğretmenlerin, sınıf uygulamalarında bu özelliklerini yansıtmadıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin bilimin doğası görüşüne sahip oldukları fakat sınıf içerisinde öğrencilerine yansıtamadıkları ortaya çıkmıştır. Aslan (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalarına etkisine baktığı araştırmasında, öğretmenlerin bilimin tanımı, bilimsel modeller, bilimsel yöntem, hipotez, teori ve kanunların yapısı, bilimsel varsayımların yapısı, bilimsel bilginin epistemolojik durumu (kanun, hipotez ve teoriler) ve bilimler arası kavramların tutarlılığı, paradigması konularında gerçekçi görüşlere sahip olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, adayların "Bilimin Doğası" ölçeği maddelerine verdikleri cevaplar ile görüşme formundan elde edilen cevaplar karşılaştırılmış, yapılan incelemeler sonucunda ölçekten alınan puanlar açısından adayların bilimin doğasına ilişkin olarak kabul edilebilir bir görüşe sahip oldukları ifade edilebilirken, nicel verilerin derinlemesine incelenmesine yönelik yapılan görüşmeler ile bilimin doğasına ilişkin kabul edilebilir bir görüşe sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel bilginin özelliklerine ilişkin anlayışlarının çoğunlukla gerçekçi olmadığı daha çok geleneksel bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak adaylar meslek yaşamlarında bilimin doğasının önemine ilişkin kabul edilebilir cevaplar vermişlerdir. Ayrıca çalışmada, fen bilgisi eğitimi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel bilginin özelliklerine ilişkin daha gerçekçi cevaplar verdiği söylenebilir.

Bilimin doğasının öğretmen adayları tarafından yeterli düzeyde bilinmesi ve konuya ilişkin gerçekçi bir bakış açısına sahip olunması, meslek yaşamlarında bu bilgilerin, geleneksel anlayıştan kurtularak öğrencilerine aktarılmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.
Çalışma sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;
1. Öğretmenlik eğitimi veren tüm anabilim dallarında, bilimin doğası eğitimi ve sınıf içi uygulamaları konularında düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
2. Bu çalışmada, sadece üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Yapılacak olan yeni araştırmalarda birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Abd-El-Khalick, F. (2006). Over and over and over again: College students' views of nature of science. L.B. Flick & N.G. Lederman (Ed). *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implications for Teaching, Learning and Teacher Education*. (pp.389-425). Netherlands: Springer.

Abd-El-Khalick, F. & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 673-699.

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665–701.

Akerson, V.L., Morrison, J.A. & McDuffie, R.A. (2006). One course in not enough: Preservice teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 194-213.

Akerson, V. L. & Donnelly, L. A. (2010). Teaching nature of science to K-2 students: What understandings can they attain? *International Journal of Science Education*, 1-28.

Akgün, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşleri: Söke ilçe örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aslan, O. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ayvacı, H. Ş. ve Er Nas, S. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki temel bilgilerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 691-704.

Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: bilimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 57-74.

Çavuş, S. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çınar, M. ve Köksal, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(2), 43-57.

Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan, B. N. , Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2012). *Bilimin doğası ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, M. N. (2011). *Açık-düşündürücü öğretim dizini ile bilimin doğası odaklı fen içeriği öğretiminin lise öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gücüm, B. (2000). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel bilginin yapısını anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, (ss. 147-150). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kaya, S. (2012). An examination of elementary and early childhood pre-service teachers' nature of science views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 581-585.

Kaya, G. ve Çakmakçı, G. (2012). Fen kavramlarıyla ilişkilendirilmiş doğrudan yansıtıcı yaklaşımın ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* (ss.1-9). 08.05.2017 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2357-30_05_2012-11_45_20.pdf adresinden alınmıştır.

Kenar, Z. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Köksal, M. S. (2015). Karma yöntem desenlerine örnekler. Bulunduğu eser: Dede, Y. ve Demir, S. B. (Ed.). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (ss.117-154). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kösterlioğlu, İ., Bayar, A. ve Kösterlioğlu Akın, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1308-2140. doi: 10.7827/TurkishStudies.6406.

Küçük, M. (2006*). Bilimin doğasını ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331-359.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(8), 916-929.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–879). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Macaroğlu, E., Taşar, M. & Çataloğlu, E. (1998). Turkish preservice elementary school teachers' beliefs about the nature of science. *Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching* (NARST), (pp.1-14). 08.05.2017 tarihinde http://w3.gazi.edu.tr/~mftasar/publications/NARST_1998.PDF adresinden alınmıştır.

Macaroğlu, E., Baysal, Z. N. ve Şahin, F. (1999). İlköğretim öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı* (10), 55-62.

McComas, W. F., Clough, M. P. & Almazroa, H. (2000). The role and the character of the nature of science. In W. F. Mc Comas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp.331-350). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Özgelen, S. (2013). Bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 711-736.

Rubba, P. A. & Harkness, W. L. (1993). Examination of preservice and in-service secondary science teachers' beliefs about science-teachnology- society interactions. *Science Education,* 77(4), 407-431.

Rubba, P. A., Bradford, C. S. & Harkness, W. J. (1996). A new scoring procedure for the views on science-technology-societ instrument. *International Journal of Science Education*, 18, 387-400.

Saraç, E. (2012). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Schwartz, R. S., Akom, G., Skjold, B., Hong, H. H., Kagumba, R., & Huang, F. (2007). A change in perspective: Science education graduate students' reflections on learning about NOS. *International Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. 08.05.2017 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/241089670_A_CHANGE_IN_PERSPECTIVE_SCIENCE_EDUCATION_GRADUATE_STUDENTS%27_REFLECTIONS_ON_LEARNING_NOS adresinden alınmıştır.

Tairab, H. H. *(2001).* How do preservice and in-service science teachers view the nature of science and technology. *Research in Science and Technological Education,* 19(2), 235-250.

Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011a). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları hakkındaki yanlış anlamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 153-161.

Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011b). Sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası kavramları: teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(15), 363-370.

Toz, N. (2012). *Fizik öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yalçın, A. S., Kahraman S., Açışlı, S. ve Yılmaz, A. Z. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 181-197.

Yalçın, A. S. ve Yalçın, S. (2011). Analyzing elementary teachers' views on the nature of science according to their academic levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 942–946.

Yenice, N., Özden, B. ve Balcı, C. (2015). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(1), 237-281.

Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A. & Simmons, M.L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

# BAĞLAM TEMELLİ YAKLAŞIMIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GAZLAR KONUSUNU ANLAMALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTU Fatih Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon
demircig73@hotmail.com

Büşra Kurnaz
KTU Fatih Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon
busrakurnz@hotmail.com

Tuğçe Erol
KTU Fatih Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon
eroltugce9394@gmail.com

**Özet**
Gazlar konusu, doğrudan maddenin tanecikli yapısı ile ilgili soyut yapıda bir kavram olduğundan öğrenciler tarafından anlaşılması oldukça zor bir kimya konusudur. Bu çalışmada öğrencilerin gaz kavramlarına yönelik anlama düzeyleri ve yanılgıları üzerine bağlam temelli uygulamaların etkisi incelenmiştir. Çalışmada bağlam temelli yaklaşımın REACT modeline uygun üç farklı etkinlik tasarlanmış ve deneysel bir yaklaşımla etkililikleri araştırılmıştır. Yarı deneysel yaklaşımın kullanıldığı çalışma, deney grubunda 30 kontrol grubunda 29 olmak üzere toplam 59 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla 21 çoktan seçmeli ve 8 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Test, deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ön-test ve uygulamadan sonra son-test olarak iki kez uygulanmıştır. Ön-test uygulamaları sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin gazlarla ilgili önemli yanılgılar taşıdıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda REACT modeline dayalı öğretilen deney grubunun daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler**: Kimya Eğitimi, Gazlar, Bağlam Temelli Yaklaşım.

# THE EFFECT OF THE CONTEXT-BASED APPROACH ON HIGH SCHOOL STUDENTS' UNDERSTANDING OF THE GAS CONCEPTS

**Abstract**
The gas topic is too difficult for students to learn because of the fact that it is an abstract concept and related to the particulate nature of matter. In this study, the effects of context-based practices on students' understanding levels and alternative conceptions about gas concepts were examined. Three activities based on the REACT model of the context-based approach were developed and their effectiveness was investigated with an experimental approach. The present study, used the quasi-experimental design, was conducted with 59 students (30 in the experimental group and 29 in the control group). A test consisting of 21 multiple-choice and 8 open-ended questions was used to collect data. This test was applied to both groups as pre-test before the treatment and post-test after the treatment. The pre-test results showed that students in both groups held many alternative conceptions about the gas concepts. It was found that the experimental group taught with REACT model was more successful at the end of the study.

**Keywords:** Chemistry Education; Gases; Context-Based Approach.

## GİRİŞ

Yapılan çalışmalar, hemen her düzeydeki öğrencilerin kimyasal bağlar (Özmen, Demircioğlu ve Demircioğlu, 2009), maddenin tanecikli yapısı (Othman, Treagust ve Chandrasegaran, 2008), kimyasal denge (Demircioğlu ve Demircioğlu, Yadigaroğlu, 2013), gazlar (Demircioğlu ve Yadigaroğlu, 2014) gibi birçok temel kimya kavramını anlamakta zorluk yaşadıklarını ve kavramlarla ilgili çok sayıda yanılgı taşıdıklarını göstermektedir. Kimya kavramlarının anlaşılması, makroskobik, moleküler ve sembolik boyutta açıklamalar yapmayı gerektirir. Makroskobik boyut kavramın gözle görülebilir kısmını gösterirken, moleküler boyut gözle görülemeyen kısmını göstermektedir. Sembolik boyut ise atom ve moleküller için kullanılan sembolleri, formülleri, sayıları ifade etmektedir. Özellikle gözlenebilir olmayan moleküler boyut nedeniyle, kimya kavramları öğrenciler için anlaşılması zor hale gelmektedir. Maddenin tanecikli yapısı, gaz kavramının öğrenilmesi için önkoşul kavramlardan biridir. Ancak bilindiği üzere maddenin tanecikli yapısı öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri kavramların başında gelmektedir. Bu durum gaz kavramının algılanmasını bir kat daha arttırmaktadır. Hatta yapılan çalışmalar gaz kavramı ve ilişkili kavramların tüm yaş grupları için anlaşılması zor kavramlar olduğu iddia edilmektedir (Demircioğlu ve Yadigaroğlu, 2014; Demircioğlu, Tütüncü ve Demircioğlu, 2016; Gürses ve diğ., 2012). Hatta bu çalışmalardan öğrencilerin "Gazların ağırlığı yoktur (Stavy, 1990)", "Bir maddenin gaz hali, katı ve sıvı halinden daha hafiftir (Stavy, 1990)", "Gaz tanecikleri yükselmek ister (Novick and Nussbaum, 1978)", "Gaz tanecikleri arasında diğer gazlar, toz, bilinmeyen buharlar gibi maddeler vardır (Novick ve Nussbaum, 1981; Novick and Nussbaum, 1978)", Gaz fazındaki su molekülleri daha büyüktür (Griffiths ve Preston, 1992)", gaz molekülleri bulundukları kabın tamamını doldurur (Niaz, 2000)" "sıcaklık arttıkça moleküller genişler (Lin, Cheng ve Lawrenz, 2000)" şeklinde birçok alternatif fikirler taşıdıkları belirlenmiştir.

Alan yazında, öğrencilerin gazlarla ilgili zorluklarını gidermeye yönelik birçok öğretim yaklaşımı geliştirilmiş ve denenmiştir. Bunlardan bazıları, probleme dayalı öğrenme (Senocak, Taskesenligil ve Sozbilir, 2007), kavramsal değişim (Çetin, 2009), bilgisayar modellemesi ve bilimsel ölçüm yapan araçlara dayalı laboratuvar (Lin, 2006), animasyonlar, örnek olaya dayalı öğrenme (Yalçınkaya ve Boz, 2015), kavram haritalama, Webquest destekli 5E modeli (Şahin ve Baturay, 2016) ve bağlam temelli yaklaşım (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012) şeklinde sıralanabilir. Bunlardan bağlam temelli yaklaşım, özellikle günlük hayatı öğretimin göbeğine oturttuğundan ve kimya öğretiminde en önemli sorunlardan birinin kavramların günlük hayatla yeterince ilişkilendirilememesi olduğundan daha önemli görülmektedir. Bu yaklaşımın temeli bilişsel ve yapısalcı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012). Son yıllarda ülkemizde de giderek artan bir şekilde eğitimciler, program geliştirme uzmanları ve öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Demircioğlu ve diğerleri (2012) yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri REACT stratejisine uygun tasarlanmış materyallerle ortaya çıkarmayı ve materyallerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada aksiyon araştırması kullanılmış, 18 üstün yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucu ise sekizinci sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu gösterse de yedinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi daha anlamlı bir şekilde yapılandırdığını ortaya koymaktadır. Karslı ve Yiğit (2015) yaptıkları çalışmada bağlam temelli öğrenme (BTÖ) yaklaşımına uygun etkinliklerin, öğrenciler "Alkanlar" konusundaki yanılgıları ve kavramsal anlamaları üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda BTÖ yaklaşımının gerek yanılgıları gidermede gerekse kavramsal başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Elmas ve Geban (2016) ise çalışmalarında bağlam temelli kimya öğretiminin 9.sınıf öğrencilerinin temizlik maddeleri konusunu anlamaları ve çevreye karşı tutumları üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmış ve toplam 222 9.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda bağlam temelli yaklaşımla öğretilen deney grubu öğrencilerinin temizlik maddelerini anlama düzeyleri, öğretmen merkezli yaklaşımla öğretilen kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte gruplar arsında çevreye karşı tutum açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Topuz, Gençer, Bacanak ve Karamustafaoğlu (2013) ise ilköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşlerini ve derslerinde uygulayabilme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında toplam 8

adet Fen ve teknoloji öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda ise fen öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımı istenilir seviyede önemsemedikleri, ancak sadece günlük yaşamdan örnekler sunmak şeklinde yaklaşımı yorumladıkları sonucuna varılmıştır. Kutu ve Sözbilir (2011) ise yapmış oldukları çalışmada Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin ortaöğretim kimya öğretiminde uygulanabilirliğini incelemişlerdir. Çalışma, toplam 60 9.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda modelin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını fakat öğrencilerin kimyaya karşı tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Mete ve Yıldırım (2016) ise yaptıkları çalışmada yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kimya derslerindeki uygulamaları hakkında öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda YTÖ yaklaşımının öğrenme açısından faydalı bulunmasına rağmen, uygun bağlam hazırlama zorluğu, uzun zaman alması, öğrencilerin genelde sınav odaklı çalışmaları gibi nedenlerle bu yaklaşımın fazla benimsenmediği sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki çalışmalardan anlaşılacağı gibi bağlam temelli yaklaşım farklı kimya kavramlarının öğretiminde mevcut yaklaşımlara göre daha etkili bulunmuştur. Günlük hayatın birçok yerinde (mutfaktaki tüpten soluduğumuz havaya) kullanım alanı bulması nedeniyle gazlar konusunun bağlam temelli yaklaşıma uygun olduğu düşünülmektedir.

Bağlam temelli yaklaşımın, öğretim ortamına uygulanması genellikle CORD tarafından geliştirilen REACT modeli ile yapılmaktadır. Bu öğretim modeli (Tütüncü, 2015), ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, işbirliği, transfer etme şeklinde 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu model uluslararası literatürde sıklıkla çalışılmışken ülkemizde ise sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Tütüncü, 2015; Ültay ve Çalık, 2011). Bu modelin ilk basamağı olan ilişkilendirmede, günlük hayattan ilişkili bağlamlar alınmakta ve derse bu bağlamın analizi ile başlanmaktadır. Örneğin "kritik sıcaklık altında bulunan gazlar basınçla sıvılaştırılabilir" durumunu öğrenciye öğretirken, evlerdeki tüpler kullanılabilir. İlişkilendirmenin yanı sıra öğrencilerin işbirliği içerisinde olaylara çözüm aramaları yine bu yaklaşımla mümkün olmaktadır. Gerek öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaları gerekse kavramları günlük hayatla ilişkilendirmeleri kimya öğretimine önemli katkılar sağlayacaktır. Gazlar konusu, ilkokuldan itibaren öğrencilerin zaman zaman karşılaştıkları bir kavram olmakla beraber, yoğun bir şekilde ve derinlemesine lise 9. sınıfta öğretilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada 9. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu seviyede öğrencilerin önceki öğrenimlerinde ve hayatlarında edindikleri hatalı bilgileri düzeltmek ve derinlemesine ve doğru bir şekilde gaz kavramını yapılandırmaları daha olası bir durumdur.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 9.sınıf öğrencilerinin gaz kavramı ve ilişkili kavramlarla ilgili anlamaları üzerine bağlam temelli yaklaşımın REACT modeline dayalı geliştirilen materyallerin etkisini araştırmaktır.

## YÖNTEM

REACT Modeline uygun hazırlanan materyallerin etkisini belirleyebilmek için diğer değişkenlerin kontrol altında tutulması gerektiğinden en uygun yönteminin deneysel dizayn olduğu düşünülmüştür. Deneysel çalışmalar, suni ortamlardır ve değişkenler çerçevesinde ortam oluşturulur. Okullarda yansız atama yönetimsel sıkıntılardan dolayı yapılamadığından bu çalışmada yarı deneysel yöntemin daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu nedenle yarı deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu dizaynı tercih edilmiştir (Karasar, 2002). Her iki gruba, uygulama öncesi öğretilecek konu açısından denkliklerini kontrol etmek için ön test, uygulama sonrası anlamalarındaki değişimin yeni seviyesini belirlemek için son test uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak seçilen sınıfta geleneksel yaklaşım uygulanırken, deney grubu olarak seçilen sınıfta REACT modeline uygun geliştirilen öğretim materyalleri uygulanmıştır.

### Örneklem

Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Trabzon Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde iki ayrı şubede öğrenim gören 59 lise 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Şubelerden biri rasgele deney (N=30) diğeri ise kontrol grubu (N=29) olarak atanmıştır. Asıl uygulama ise rasgele seçilmiş olan deney grubu, diğeri ise kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı dört ders (4x40) saatinde tamamlanmıştır. Uygulama

esnasında araştırmacı tarafından informal gözlem yapılmıştır. Etkinlikler yapılırken öğrencilerin vermiş oldukları tepkiler, tartışmaya yansıtılmaya çalışılmıştır.

**Gazlar Başarı Testi (GBT)**

Çalışmada veri toplamak amacıyla 21 çoktan seçmeli ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 29 sorudan oluşan Gazlar Başarı Testi (GBT) kullanılmıştır. Soruların 6'si (12, 22, 24, 25, 27 ve 29) araştırmacılar tarafından hazırlanırken, 7'si (15-21) üniversite hazırlık kitaplarından alınmıştır. Kalan sorular ise alan yazında yer alan bilimsel çalışmalardan alınmıştır. Soruların kavramlara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Soruların Kavramlara Göre Dağılımı

| ***Kavramlar*** | ***Sorular*** | | |
|---|---|---|---|
| Tanecikli Yapı | 1, 4, 10 | Genleşme | 2, 22, 25, 26 |
| Dağılma | 6, 11, 23 | Boyle | 15, 20, 21 |
| Sıkıştırma | 5, 24 | Charles | 14, 18, 19 |
| Soğutma | 8, 13 | Gay-Lussac | 7, 16, 17 |
| Hacim | 12, 28, 29 | Gaz basıncı | 3, 9, 27 |

GBT'nin puanlamasında çoktan seçmeli sorularda her bir doğru cevaba 1 puan, yanlış cevaba 0 puan verilmiştir. Testin bu kısmından alınabilecek maksimum puan 21'dir. Açık uçlu kısımdaki soruların analizinde öğrencilerin verdikleri cevaplar tam doğru, kısmen doğru, kavram yanılgısı ve cevapsız olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilere yönelik açıklamalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Açık Uçlu Soruların Değerlendirilme Kategorilerinin Açıklamaları

| **Puan** | **Kategori** | **Açıklama** |
|---|---|---|
| 3 | Tam Doğru | Sorunun gerektirdiği tüm bilgi ve örnekleri verme |
| 2 | Kısmen Doğru | Yalnızca kavramın bazı kısımlarını açıklama, gerekli örnekleri vermeme ya da örnekleri verip açıklama yapama. |
| 1 | Kavram Yanılgısı | Öğrencilerin yanılgı içeren ifadeleri. |
| 0 | Cevapsız | Sorunun cevabı ile ilişkili olmayan ifadeler ve boş bırakma. |

Bu soruların puanlaması "Tam Doğru" 3, "Kısmen Doğru" 2, "Kavram Yanılgısı" 1 ve "Cevapsız" 0 verilerek yapılmıştır. Bu kısımdan öğrencinin alabileceği maksimum puan 24'tür. Madde analizi yapılan testin çoktan seçmeli kısmı için güvenirlik katsayısı KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Testin açık uçlu kısmının güvenirliği, puanlayıcılar arası tutarlılık yöntemi kullanılarak 0,91 olarak bulunmuştur.

**Bağlam Temelli Materyallerin Geliştirilmesi**

REACT öğretim modeline göre 3 adet etkinlik tasarlanmıştır. İlk etkinlik aşağıda verilmiştir. REACT'ın ilk basamağı olan ilişkilendirme basamağında hikâye anlatılarak derse giriş yapılmıştır. Anlatılan hikâyeye bağlı olarak öğrencilere sorular sorulmuştur. İkinci aşama olan tecrübe etme aşamasında sınıf beş gruba ayrılarak kendilerine verilen etkinlik kâğıdındaki yönergelere dayalı olarak etkinlikler yaptırılmıştır. Üçüncü aşama olan uygulama aşamasında ise kendilerine verilen çalışma kâğıdındaki soruları yapmış oldukları etkinliklere bağlı olarak cevaplandırılmaları istenmiştir. Öğrenciler etkinlikleri grup çalışması şeklinde yaptıkları için işbirliği aşaması ayrı bir basamak olarak verilmemiştir. Son aşama olan transfer etme aşamasında ise öğrencilerin öğrendiklerini transfer edebilecekleri sorular sorulmuştur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

**BOYLE KANUNU VE AÇIK HAVA BASINCI ETKİNLİĞİ**

**İLİŞKİLENDİRME AŞAMASI**

**Hikâye:** Sıcak bir pazar günü ablam, ben, yeğenim ve eniştem deniz kenarına gittik. Yeğenim orada sıkılmasın diye yanımıza uçan balon ve farklı oyuncaklar aldık. Deniz kenarında yeğenime fotoğraf çekmek istedim. Fotoğraf çekerken bir ara eline balon verdim. Balonla resmini çekerken, yeğenim balonu yanlışlıkla elinden kaçırdı. Balon bir anda uçtu gitti. Yeğenim çok üzüldü. Balonunun nereye gittiğini sordu.

1-Bu balon nereye kadar gidebilir? Sonrasında balona ne olur?.....

**TECRÜBE ETME AŞAMASI**

***Şişe Etkinliği***

1.Su dolu pet şişenin kapağı açılır. Bardak şişenin ağzına yerleştirilir.

2.Ardından şişe ters çevrilir. Neler gözlemlediniz? Gözlemlerinizi kaydediniz.

**UYGULAMA AŞAMASI**

1-Su neden dökülmüyor?

2-Yanda verilen balonlardaki iç basınç ile dış basıncı karşılaştırınız

***Enjektör Etkinliği***

1. Enjektörün pistonunu şekildeki gibi açık konuma getiriniz. Bu konumda enjektörün içinde ne vardır?

2. Daha sonra enjektörün uç kısmını parmağınızla kapatarak diğer elinizle pistonu yavaş yavaş itiniz. Neler gözlemlediğinizi yazınız. Pistonu en fazla hangi noktaya kadar itebildiniz?

3. Pistonu bırakınız. Neler gözlemlediniz?

4. Pistonu maksimum hacme kadar çektikten sonra tekrar itiniz. Pistonu itebildiğiniz son hacim nedir? Bu noktadan sonra pistonu itmeye zorlayınız. Zorladığınızda pistonda bir hareket var mı? Neden?

5.Enjektörü tamamen kapatınız ve içerisine bir miktar su çekiniz. Sonra uç kısmını bir elinizle kapatıp diğer elinizle pistonu itiniz. Gözlemlerinizi kaydedin.

**UYGULAMA AŞAMASI**

1- Basınç ile hacim arasında nasıl bir ilişki vardır?
2- Sıkıştırma esnasında gaz moleküllerine ne olur? Nasıl hareket ederler?
3- Sabit sıcaklıkta bir miktar X gazının hacmi 8L, basıncı 2 atm'dir. Gaz, hacmi 4L oluncaya kadar sıkıştırıldığında basıncı kaç atm olur?

**TRANSFER ETME AŞAMASI**

**1-** I. ve II. durumda gaz taneciklerini gösteriniz.

**2-** I. durumdan II. duruma geçildiğinde;

✓ Gaz molekülleri küçülür mü?
.....

✓ Gaz molekülleri sıvılaşır mı?
.....

✓ Gaz moleküllerinin sayısı değişir mi?
.....

## BULGULAR

### Gazlar Başarı Testinin Ön Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilk olarak seviyelerini belirlemek amacıyla ön-test uygulaması yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön testin çoktan seçmeli sorularına verdikleri doğru cevapların oranı % 3,3 ile %50 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ön testte en düşük başarı, gaz basıncı ve atmosfer basıncı kavramlarının sorgulandığı 9. soruda (%3,3) olmuştur. En yüksek başarı ise Boyle yasasının sorgulandığı 15. soru (%50) olmuştur. Diğer yandan kontrol grubundaki öğrencilerin testin bu kısmındaki soruları doğru cevaplama oranı %3,4 ile % 34,4 arasında değişmektedir. En düşük başarı Gay lussac, gaz basıncı ve atmosfer basıncı kavramlarının sorgulandığı 16. ve 9. sorular olmuştur. En yüksek başarı gaz basıncı, gazların özellikleri, Boyle yasası, sıkıştırma kavramlarının yer aldığı 3.ve 5. sorulardır.

Ön testin açık uçlu sorularına deney grubu öğrencilerinin verdiği cevapların kategorilere göre dağılım oranları "Tam Doğru" 0-10, "Kısmen Doğru" 0-60, "Kavram Yanılgısı" 0-33,3 ve "Cevapsız" kategorisi için 20-96,6 arasında değişmiştir. Kontrol grubunun cevaplarının kategorilere göre dağılım oranları ise "Tam Doğru" 0-3,4, "Kısmen Doğru" 0-72,4, "Kavram Yanılgısı" 0-13,7 ve "Cevapsız" kategorisi için 34,4-100 arasında değişmiştir.

Testtin her iki kısmından elde edilen verilere t-testi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar, Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi testin çoktan seçmeli kısmı için deney grubu lehine anlamlı bir fark varken ($t_{(57)}$=2,47; p=0,016), açık uçlu kısmı için anlamlı fark yoktur ($t_{(57)}$=1,38; p= 0,17).

Tablo 3: Ön Testin Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Kısımlarından Elde Edilen Verilere Yönelik t-Testi Sonuçları

| | | **N** | **Ortalama** | **Ss** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çoktan Seçmeli | Deney | 30 | 5,56 | 2,38 | 57 | 2,47 | 0,016 |
| | Kontrol | 29 | 4,17 | 1,91 | 57 | | |
| Açık Uçlu | Deney | 30 | 5,93 | 2,99 | 57 | 1,38 | 0,17 |
| | Kontrol | 29 | 7,17 | 3,85 | 57 | | |

### Gazlar Başarı Testinin Son Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-testin çoktan seçmeli kısmından elde ettikleri verilerin seçeneklere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Son Testin Çoktan Seçmeli Kısmına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

| | | A | | B | | C | | D | | E | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | Deney | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 | 24 | 80 | 2 | 6,6 |
| | Kontrol | 14 | 48,3 | 2 | 6,9 | 0 | 0 | 11 | 38 | 2 | 6,9 |
| 2 | Deney | 0 | 0 | 1 | 3,3 | 12 | 40 | 15 | 50 | 2 | 6,6 |
| | Kontrol | 2 | 6,9 | 5 | 17,2 | 13 | 44,3 | 7 | 24,1 | 2 | 6,9 |
| 3 | Deney | 0 | 0 | 28 | 93,3 | 1 | 3,3 | 0 | 0 | 1 | 3,3 |
| | Kontrol | 9 | 31,0 | 9 | 31,0 | 5 | 17,2 | 3 | 10,3 | 3 | 10,3 |
| 4 | Deney | 1 | 3,3 | 12 | 40 | 5 | 16,6 | 7 | 23,3 | 5 | 16,6 |
| | Kontrol | 8 | 27,6 | 2 | 6,9 | 9 | 31,0 | 6 | 20,7 | 4 | 13,8 |
| 5 | Deney | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 | 0 | 0 | 2 | 6,6 | 26 | 86,6 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kontrol | 4 | 13,8 | 5 | 17,3 | 5 | 17,3 | 2 | 6,9 | 13 | 44,8 |
| 6 | Deney | 25 | 83,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6,6 | 3 | 10 |
| | Kontrol | 7 | 24,1 | 9 | 31,0 | 4 | 13,8 | 5 | 17,3 | 4 | 13,8 |
| 7 | Deney | 5 | 16,6 | 2 | 6,6 | 4 | 13,3 | 5 | 16,6 | 14 | 46,6 |
| | Kontrol | 3 | 10,3 | 3 | 10,3 | 6 | 20,7 | 11 | 37,9 | 6 | 20,7 |
| 8 | Deney | 21 | 70 | 3 | 10 | 4 | 13,3 | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 |
| | Kontrol | 7 | 24,1 | 6 | 20,7 | 10 | 34,5 | 1 | 3,4 | 5 | 17,2 |
| 9 | Deney | 2 | 6,6 | 12 | 40 | 0 | 0 | 15 | 50 | 1 | 3,3 |
| | Kontrol | 5 | 17,2 | 7 | 24,1 | 2 | 6,9 | 7 | 24,1 | 8 | 27,6 |
| 10 | Deney | 3 | 10 | 4 | 13,3 | 2 | 6,6 | 0 | 0 | 21 | 70 |
| | Kontrol | 5 | 17,2 | 6 | 20,7 | 5 | 17,2 | 9 | 31,0 | 4 | 13,7 |
| 11 | Deney | 5 | 16,6 | 1 | 3,3 | 12 | 40 | 6 | 20 | 6 | 20 |
| | Kontrol | 4 | 13,8 | 6 | 20,7 | 8 | 27,6 | 4 | 13,7 | 7 | 24,1 |
| 12 | Deney | 2 | 6,6 | 3 | 10 | 20 | 66,6 | 3 | 10 | 2 | 6,6 |
| | Kontrol | 3 | 10,3 | 4 | 13,8 | 9 | 31,0 | 9 | 31,0 | 4 | 13,8 |
| 13 | Deney | 0 | 0 | 2 | 6,6 | 24 | 80 | 2 | 6,6 | 2 | 6,6 |
| | Kontrol | 6 | 20,7 | 1 | 3,4 | 13 | 44,8 | 5 | 17,2 | 4 | 13,8 |
| 14 | Deney | 0 | 0 | 16 | 53,3 | 5 | 16,6 | 2 | 6,6 | 7 | 23,3 |
| | Kontrol | 2 | 6,9 | 8 | 27,6 | 8 | 27,6 | 7 | 24,1 | 4 | 13,7 |
| 15 | Deney | 2 | 6,6 | 21 | 70 | 1 | 3,3 | 3 | 10 | 3 | 10 |
| | Kontrol | 2 | 6,9 | 11 | 38,0 | 9 | 31,0 | 2 | 6,9 | 5 | 17,2 |
| 16 | Deney | 2 | 6,6 | 3 | 10 | 5 | 16,6 | 6 | 20 | 14 | 46,6 |
| | Kontrol | 3 | 10,3 | 6 | 20,7 | 6 | 20,7 | 3 | 10,3 | 11 | 38,0 |
| 17 | Deney | 1 | 3,3 | 5 | 16,6 | 3 | 10 | 15 | 50 | 6 | 20 |
| | Kontrol | 0 | 0 | 8 | 27,6 | 5 | 17,2 | 13 | 44,8 | 3 | 10,3 |
| 18 | Deney | 3 | 10 | 15 | 50 | 6 | 20 | 3 | 10 | 3 | 10 |
| | Kontrol | 8 | 27,6 | 8 | 27,6 | 2 | 6,9 | 4 | 13,8 | 7 | 24,1 |
| 19 | Deney | 2 | 6,6 | 13 | 43,3 | 9 | 30 | 3 | 10 | 2 | 6, |
| | Kontrol | 9 | 31,0 | 6 | 20,7 | 4 | 13,8 | 6 | 20,7 | 4 | 13,8 |
| 20 | Deney | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 | 8 | 26,6 | 14 | 46,6 | 5 | 16,6 |
| | Kontrol | 3 | 10,3 | 5 | 17,2 | 6 | 20,7 | 9 | 31,0 | 6 | 20,7 |
| 21 | Deney | 8 | 26,6 | 2 | 6,6 | 5 | 16,6 | 14 | 46,6 | 1 | 3,6 |
| | Kontrol | 7 | 24,1 | 5 | 17,2 | 6 | 20,7 | 7 | 24,1 | 4 | 13,8 |

Tablo 4'ten görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin doğru cevaplarının oranı %6,6 ile %93,3 arasında değişmektedir. En düşük başarı Gay Lussac, Charles yasası kavramlarının yer aldığı 16. ve 18.sorulardır. Doğru cevaplama oranı %3,3 tür. En yüksek başarı gaz basıncı kavramının yer aldığı 3.sorudur. Doğru cevaplama oranı %93,3 tür. Kontrol grubundaki öğrencilerin doğru cevaplama oranı

%10,3 ile %44,8 arasında değişmektedir. En düşük başarı gazların özellikleri, gazların tanecikli yapısı ve Gay Lussac yasası kavramlarının yer aldığı 10. 11.ve 16.sorulardır. En yüksek başarı gazların sıkıştırması ve Boyle yasası kavramlarının yer aldığı 5.sorudur.

Deney ve kontrol grubunun son-testin açık uçlu sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'ten görüldüğü gibi son testin açık uçlu sorularına deney grubu öğrencilerinin verdiği cevapların kategorilere göre dağılım oranları "Tam Doğru" 16,6-80, "Kısmen Doğru" 0-43,3, "Kavram Yanılgısı" 0-20 ve "Cevapsız" kategorisi için 3,3-43,3 arasında değişmektedir. Kontrol grubunun cevaplarının kategorilere göre dağılım oranları ise "Tam Doğru" 0-48,7, "Kısmen Doğru" 0-51,7, "Kavram Yanılgısı" 0-37,9 ve "Cevapsız" kategorisi için 13,7-75,9 arasında değişmektedir.

Tablo 5: Son-Testin Açık Uçlu Sorularına Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

| | | **Tam Doğru** | | **Kısmen Doğru** | | **Kavram yanılgısı** | | **Cevapsız** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **S.no** | **Grup** | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **1** | Deney | 14 | 46,6 | 6 | 20 | 5 | 16,6 | 5 | 16,6 |
| | Kontrol | 13 | 44,8 | 4 | 13,7 | 2 | 6,89 | 10 | 34,4 |
| **2** | Deney | 24 | 80 | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 | 4 | 13,3 |
| | Kontrol | 14 | 48,7 | 7 | 24,1 | 4 | 13,7 | 4 | 13,7 |
| **3** | Deney | 19 | 63,3 | 8 | 26,6 | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 |
| | Kontrol | 2 | 6,89 | 10 | 34,4 | 7 | 24,1 | 10 | 34,4 |
| **4** | Deney | 15 | 50 | 11 | 36,6 | 3 | 10 | 1 | 3,3 |
| | Kontrol | 4 | 13,7 | 15 | 51,7 | 2 | 6,89 | 8 | 27,5 |
| **5** | Deney | 17 | 56,6 | 6 | 20 | 0 | 0 | 7 | 23,3 |
| | Kontrol | 7 | 24,1 | 3 | 10,3 | 11 | 37,9 | 8 | 27,5 |
| **6** | Deney | 10 | 33,3 | 5 | 16,6 | 6 | 20 | 9 | 30 |
| | Kontrol | 0 | 0 | 3 | 10,3 | 5 | 17,2 | 21 | 72,4 |
| **7** | Deney | 5 | 16,6 | 13 | 43,3 | 0 | 0 | 12 | 40 |
| | Kontrol | 2 | 6,89 | 2 | 6,89 | 9 | 31 | 16 | 55,1 |
| **8** | Deney | 17 | 56,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 43,3 |
| | Kontrol | 7 | 24,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 | 75,9 |

Çoktan seçmeli soruların seçeneklerine dayalı olarak öğrencilerin sahip olduğu yanılgıların yüzdeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön ve son-testte gösterdikleri yanılgıların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Testte Gösterdikleri Kavram Yanılgıları

| | **Yanılgılar** | **Ön-test** | | | | **Son-test** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Deney** | | **Kontrol** | | **Deney** | | **Kontrol** | |
| | | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| 1 | Bir gazın molekülleri arasında hava, su buharı veya başka gazlar vardır. | 21 | 70,0 | 25 | 86,2 | 3 | 10,0 | 16 | 55,2 |
| 2 | Basınçla gaz moleküllerinin şekli değişir. | 6 | 20,0 | 4 | 13,8 | 0 | 0,0 | 3 | 10,3 |
| 3 | Gaz fazındaki tanecikler ısınınca genleşip, büyür. | 5 | 16,7 | 9 | 31,0 | 13 | 43,3 | 13 | 44,8 |
| 4 | Kapalı bir kap içindeki hava kabın her tarafına eşit basınç uygulamaz. | 28 | 93,3 | 19 | 65,5 | 1 | 3,3 | 20 | 69,0 |
| 5 | Gaz basıncı, birim hacimdeki tanecik sayısına bağlı değildir | 10 | 33,3 | 2 | 6,9 | 7 | 23,3 | 6 | 20,7 |
| 6 | Aynı sıcaklıkta bütün gazların ortalama kinetik enerjileri aynı değildir. | 5 | 16,7 | 8 | 27,6 | 1 | 3,3 | 8 | 27,6 |
| 7 | Sıkıştırılan moleküllerin hareketleri | 7 | 23,3 | 5 | 17,2 | 1 | 3,3 | 5 | 17,2 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | durur. | | | | | | | | |
| 8 | Moleküllerin hepsi şırınganın ucuna toplanır ve birbirine yapışır. | 8 | 26,7 | 8 | 27,6 | 1 | 3,3 | 9 | 31,0 |
| 9 | Gaz molekülleri kabın bir kısmını tamamıyla boşaltıp başka bir kısmında toplanabilir. | 12 | 40,0 | 7 | 24,1 | 2 | 6,7 | 5 | 17,2 |
| 10 | Çelik tank içindeki hidrojen molekülleri sıcaklık düşürüldüğünde kabın orta kısmında ya da dipte toplanır. | 23 | 76,7 | 16 | 55,2 | 7 | 23,3 | 16 | 55,2 |
| 11 | Gazlar tanecikli yapıya sahip değildir. | 11 | 36,7 | 9 | 31,0 | 12 | 40,0 | 4 | 13,8 |
| 12 | Gazların sıcaklıkları eşit ise molekül kütlesi büyük olan daha hızlıdır. | 8 | 26,7 | 10 | 34,5 | 4 | 13,3 | 7 | 24,1 |
| 13 | 5 litrelik bir kaba birer litrelik iki gaz konursa, yine birer litre hacim kaplarlar. | 8 | 26,7 | 6 | 20,7 | 2 | 6,7 | 4 | 13,8 |
| 14 | Ağzı kapalı bir balon, aynı basınçta, daha soğuk ortama konulursa hacmi artar. | 5 | 16,7 | 4 | 13,8 | 0 | 0,0 | 2 | 6,9 |

Tablo 6'dan görüldüğü gibi deney grubunun ortalama yüzde yanılgısı ön testten son testte % 37,4'ten %12,9 düşmüştür. Diğer yandan kontrol grubunun ortalama yüzde yanılgısı ön testten son testte %32,5 den % 29,1'e düşmüştür. Deney grubunun ön testteki yanılgı oranları % 16,7 ile % 93,3 arasında değişirken, son testte %0 ile % 40 arasında değişmiştir (Tablo 6). Deney grubunda 3 ve 11 numaralı yanılgıların oranında artış olmuşken diğerlerinde önemli oranda düşüş gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ön testteki yanılgı oranları % 6,9 ile % 65,5 arasında değişirken, son testte % 6,9 ile 69 arasında değişmektedir. Kontrol grubunda ön testten son testte 6., 7. ve 10. yanılgılarda değişim olmazken 3., 4., 5. ve 8. yanılgıların oranlarında artış ve geriye kalan yanılgıların oranlarında düşüş olmuştur.

Son testin çoktan seçmeli ve açık uçlu kısımlarından elde edilen verilere yönelik t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Son Testin Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Kısımlarından Elde Edilen Verilere Yönelik t-Testi Sonuçları

| | | **N** | **Ortalama** | **Ss** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çoktan Seçmeli | Deney | 30 | 11,23 | 3,87 | 57 | 6,99 | 0,001 |
| | Kontrol | 29 | 5,44 | 2,22 | | | |
| Açık Uçlu | Deney | 30 | 16,06 | 4,64 | 57 | 5,76 | 0,001 |
| | Kontrol | 29 | 9,51 | 4,04 | | | |

Tablo 7'den görüldüğü gibi testin hem çoktan seçmeli kısmı için (t(57)=6,99; p=0,001) hem de açık uçlu kısmı için (t(57)=5,76; p=0,001) deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

## TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma süresince elde edilen bulguların yorumlanmasına ve alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak irdelenmesine yer verilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön bilgilerinin denk olup olmadığını ön test sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir. GBT'nin ön uygulamasının çoktan seçmeli kısmından elde edilen sonuçlara bakıldığında, deney grubunun ortalaması 5,56, standart sapması 2,38 ve kontrol grubunun ortalaması 4,17, standart

sapması 1,91 olduğu bulunmuştur. Açık uçlu kısımdan elde edilen sonuçlara bakıldığında ise deney grubunun ortalaması 5,93, standart sapması 2,99 ve kontrol grubunun ortalaması 7,17, standart sapması 3,85 olduğu Tablo 3'ten görülmektedir. Bu verilere göre çoktan seçmeli kısmı için deney grubu lehine anlamlı bir fark varken ($t_{(57)=}2,47$; $p=0,016$), açık uçlu kısım için anlamlı fark ($t_{(57)}=1,38$; $p= 0,17$) olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 3). Uygulama sonrasında GBT'nin çoktan seçmeli kısmına yönelik deney grubunun ortalaması 11,23, standart sapması 3,87 ve kontrol grubunun ortalaması 5,44, standart sapması 2,22 bulunmuştur. Açık uçlu kısmına yönelik deney grubunun ortalaması 16,06, standart sapması 4,64 ve kontrol grubunun ortalaması 9,51, standart sapması 4,04 olarak kaydedilmiştir (Tablo 7). Yapılan t testleri sonucunda her iki kısımdan elde edilen ortalama farkların deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,001$). Buradan da anlaşıldığı üzere deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olması, bağlam temelli yaklaşımla yapılan öğretimin öğrencilerin gazlar konusunu anlamaları üzerinde geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerine REACT öğretim modelinin geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın oluşmasında deney grubunda uygulama süresi boyunca öğrencilere günlük hayatla bağlantılı hikâyelerin anlatılması, bilgiyi kendilerinin keşfedebileceği etkinliklerin yaptırılması ve yapılan etkinliklere bağlı olarak edinmiş oldukları bilgileri değerlendirebilecekleri bir ortamın sunulması etkili olmuştur. Diğer yandan kontrol grubunda uygulama süresince düz anlatım yapılması, öğrenci etkinliklerine yer verilmemesi, öğrenciden ziyade öğretmenin aktif olması bu sonucu doğurmuştur. Bu bulgu, alan yazında farklı öğrenim seviyesi ve farklı disiplinlerdeki öğrenciler ile yürütülen bağlam temelli yaklaşıma dayalı çalışmaların sonuçları ile uygunluk göstermektedir (Demircioğlu ve diğ., 2012; Belt ve diğ., 2005; Ayvacı, Er Nas ve Dilber, 2016; Karslı ve Yiğit, 2015). Karslı ve Yiğit (2015) yaptıkları çalışmada bağlam temelli öğrenme (BTÖ) yaklaşımının gerek yanılgıları gidermede gerekse kavramsal başarıyı arttırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Demircioğlu ve diğerleri (2012), bağlam temelli yaklaşımın REACT modelinin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde bu yaklaşımın sınıf öğretmeni adaylarının maddenin halleri konusuna yönelik başarılarını arttırmada da etkili olduğu belirlenmiştir (Demircioğlu ve diğ., 2015). Buradan anlaşılacağı gibi bağlam temelli yaklaşım farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ve farklı konulardaki öğrenci anlamaları üzerinde etkili olmaktadır.

Bu çalışmada hikâyeler, REACT modelinin ilk aşaması olan ilişkilendirme aşamasında dikkat çekme ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirme amacıyla dersin başlangıç noktası olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın oluşmasında hikâyelerin önemli bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Genel olarak hikâyeler anlatılırken öğrenciler, gerek hikâyedeki kahramanlarla ya da hikâyede geçen gaz kavramları ile ilgili sorular sordular ve merakla hikâyenin sonunu beklediler. Hikâyelerin öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırdıkları bilinmektedir. Örneğin Etkinlik 1'deki hikâyede uçan balon üzerinden Boyle Kanunu verilmeye çalışılmıştır. Kavramı unutmuş öğrenci hikâye üzerinden kavramı hatırlayabilir. Hikayelerin öğrencilerin dikkatini çektiği, ilgileri arttırdığı ve onları güdülediği alan yazında da belirtilmektedir (Demircioğlu ve diğ., 2006; Karaman ve Karataş, 2014).

Tablo 6'daki yüzde yanılgıların ortalaması alındığında deney grubunun yüzde yanılgı ortalamasının ön testten son teste %37,4'den %12,9'e düştüğü, kontrol grubunda ise bu değişimin %32,5'den %29,1'e olduğu belirlenmiştir. Buradan geleneksel yaklaşımın öğrencilerin yanılgıları üzerinde etkisinin olmadığı ancak bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin yanılgılarını 3 te 1 oranında azalttığı görülmektedir. Buradan bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin yanılgıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Tütüncü (2016) tarafından yapılan tez çalışmasının sonuçları ile tutarlıdır. Deney grubunda sadece 3. ve 12. yanılgılar ön testten son testte artış gösterirken diğerleri önemli oranda düşüş göstermiştir. Diğer yandan kontrol grubunda 3, 4, 5, 8. yanılgılarda değişen oranlarda artış olurken 6, 7, 10. yanılgılarda değişim olmamıştır. Burada en fazla dikkati çeken her iki grupta da artış gösteren 3. yanılgı (Gaz fazındaki tanecikler ısınınca genleşip, büyür) olmuştur (Tablo 6). Bu yanılgı, deney grubunda yüzde 13,3'ten 35,7'ye ve kontrol grubunda yüzde 31'den 44,8'e yükselmiştir. Lin, Cheng ve Lawrenz, (2000) yaptıkları çalışmada 11.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin bu yanılgıyı taşıdıklarını belirlemişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan çelik tank sorusu (8.soru) alan yazında birçok çalışmada kullanılmıştır (Niaz, 2000, Çetin 2009, Tütüncü, 2016). Bu soruda her iki grup öğrencileri de "B" ve "C" çeldiricilerini daha fazla tercih etmişlerdir (Tablo 4). Ön testten son teste deney grubunda "B" çeldiricisini tercih etme %20'den %10'a düşerken "C" çeldiricisini tercih etme %56,6'dan %13,3'e düşmüştür. Diğer yandan kontrol grubunda "B" çeldiricisini tercih etme %27,5'ten %20,7'e düşerken "C" çeldiricisini tercih etme %27,5'ten %34,5'e yükselmiştir. Görüldüğü gibi deney grubunda yapılan etkinlikler öğrencilerin bu çeldiricileri terk etmelerini sağlamışken, kontrol grubundaki uygulamalar çok da etkili olmamıştır. Bu çeldiricilerin öğrenciler tarafından neden tercih edildiği Niaz (2000)'ın yaptığı çalışmada irdelenmiştir. Çalışmasında "B" seçeneğini tercih eden bir öğrenci "Sıcaklık azaldıkça hidrojen molekülleri birbirine yaklaşır ve daha az hacim kaplar" şeklinde gerekçesini belirtirken, "C" seçeneğini tercih eden bir öğrenci "sıcaklık azaldıkça moleküllerin hareketi azalır ve kabın dibinde toplanırlar" şeklinde tercih nedenini belirtmiştir.

Çalışmanın ilk sorusu ''kapalı kap içerisindeki bir gazın tanecikleri arasında ne bulunur?" şeklindedir. Bu soruda en fazla tercih edilen çeldiriciler "A" (hava) ve "B" (su buharı) olmuştur (Tablo 4). Novick ve Nussbaurn (1978, 1981) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin maddenin tanecikleri arasında hava, toz, oksijen ya da azot gazı, gibi bazı yapıların olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Ön testten son teste deney grubunda ''A" çeldiricisini tercih etme %56'dan %3,3'e düşerken ''B" çeldiricisini tercih etme %10'dan %3,3'e düşmüştür. Diğer yandan kontrol grubunda ''A" çeldiricisini tercih etme %62'den %48,3'e düşerken ''B" çeldiricisini tercih etme %10,3'den %6,9'a düşmüştür. Görüldüğü gibi deney grubunda yapılan etkinlikler öğrencilerin bu çeldiricileri terk etmelerini sağlamışken, kontrol grubundaki uygulamalar çok da etkili olmamıştır.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bağlam temelli yaklaşımın REACT modeline uygun etkinliklerle öğretilen deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yaklaşımla (öğretmenin daha aktif olduğu) öğretilen kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Buradan meslek lisesi öğrencilerinin gaz kavramlarını anlamaları üzerine bağlam temelli yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin değişik oranlarda gazlar konusu ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Ön testte deney grubunun ortalaması %37,4'ten %12,9'a inmiştir. Ön testte kontrol grubunun ortalaması ise %32,5'den %29,1'e inmiştir. Buradan öğrencilerin yanılgıları üzerinde bağlam temelli yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan sınıf içi gözlemlerden deney grubundaki öğrencilerin derslere karşı daha ilgili ve aktif olduğu, kendilerine yönlendirilen sorulara cevap verme istekliliği içerisinde bulundukları, yapmaları istenilen etkinliklere hevesli bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin genellikle pasif dinleyici konumunda oldukları, yalnızca kendilerine soru yönlendirildiği zaman belirli öğrencilerin soruyu cevapladığı belirlenmiştir. Buradan günlük hayatla ilgili bağlamların sınıf ortamına getirilmesinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini geleneksel yönteme oranla daha fazla çektiği sonucuna varılmıştır.

Bağlam temelli yaklaşıma dayalı REACT öğretim modeline göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerdeki kavram yanılgılarını gidermeye, öğrencilerin ilgisini çekmeye geleneksel yaklaşıma göre daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle öğrenciler tarafından çoğunlukla soyut kavramları barındıran kimya dersinin konularının daha iyi öğrenilmesine önemli bir katkıda bulunabilir. Buradan hareketle, bu tür öğretim materyallerinin geliştirilmesine ağırlık verilmeli ve yaygın olarak kullanılması özendirilmelidir.

Öğrencilerin konuyla günlük hayat arasında bağ kurmaları ve öğrenme ortamında bilgiyi kendilerinin keşfedebileceği ortamlarda bulunmaları onların bilginin kendileri için ne derece önemli olduğunu anlamalarına da katkı sağlayacaktır. REACT öğretim modeli öğrencilerin hem günlük hayatla konu

arasında bağ kurmalarını hem de öğrenme faaliyetlerini öğrencilerin yürütmeleri açısından öğretmenlere yardımcı olan bir öğretim modelidir.

Hikâyelerin öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğrencileri motive etmesi ve kavramları hatırlamayı kolaylaştırması açısından, kimya öğretiminde özellikle kimya dersine karşı motivasyonları düşük öğrencilere yönelik kullanılmaları önemli katkılar sağlayabilir. Konuya uygun hikâye yazmak, kolay bir iş olmamakla birlikte etkileri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu konuya ağırlık vermeleri yerinde olacaktır. Öğretmenlerin hikâyelerin öğrenciler üzerindeki etkileri ve konuya uygun hikâyeler yazma ve sınıflarında kullanmaları konusunda hizmet içi eğitimlerle geliştirilmeleri ve motive edilmeleri gerekir. Materyalin başarısı, hiç şüphesiz öğretmenin onu benimseyip sahip çıkmasıyla mümkün olabileceği unutulmamalıdır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Ayvacı, H.Ş., Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.

Belt, S. T., Leisvik, M. J., Hyde, A. J. ve Overton, T. L. (2005). Using a context-based approach to undergraduate chemistry teaching-a case study for introductory physical chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, *6*(3), 166-179.

Çetin, P. S. (2009). Effects of conceptual change oriented instructıon on understanding of gases concepts. Yayımlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.

Demircioğlu, H., Ayas, A., Demircioğlu, G. ve Özmen, H. (2015). Effects of storylines embedded within the context-based approach on pre-service primary school teachers' conceptions of matter and its states. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 16, Issue 2, Article 4, p.1.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyelerle kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.

Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Yadigaroğlu, M. (2013). An investigation of chemistry student teachers' understanding of chemical equilibrium. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 192-199.

Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2012). "REACT" Stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 31(2), 101-144.

Demircioğlu, G., Tütüncü, G. ve Demircioğlu, H. (2016). Lise 10. sınıf öğrencilerinin gazlar konusuna yönelik anlama düzeyleri ve belirlenen alternatif fikirler. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 62-70.

Demircioğlu, G. ve Yadigaroğlu, M. (2014). A comparison of level of understanding of student teachers and high school students related to the gas concept. *Procedia-Social and Behavioral Science,* 116, 2890-2894.

Elmas, R. ve Geban, Ö. (2016). Bağlam Temelli Kimya Eğitiminin 9. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik Maddeleri Konusunu Öğrenmelerine ve Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim,* 41 (185), 33-50.

Gürses, A., Doğar, Ç., Yalçın, M. ve Canpolat, N. (2002). Kavramsal Değişim Yaklaşımının Öğrencilerin Gazlar Konusunu Anlamalarına Etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı içinde (s. 338-343), Ankara: ODTÜ.

Griffiths, A. K. ve Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules, *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 611-628.

Karaman, F. ve Karataş, F.Ö. (2014). Teaching 8th grade buoyancy of liquids and gases topic with context-based learning, International Mathematics, Science and Technology Education Symposium, Konya, Turkey.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi, Kavramlar, ilkeler, teknikler, Nobel yayınları, Ankara.

Karslı, F. ve Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alkanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 43-61.

Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "hayatımızda kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30* (1), 29-62.

Liu, X. (2006). Effects of combined hands-on laboratory and computer modeling on student learning of gas laws: A quasi-experimental study. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 89-100.

Lin, H., Cheng, H. ve Lawrenz, F. (2000). The assessment of students and teachers' understanding of gas laws. *Journal of Chemical Education*, 77(2), 235- 238.

Novick, S. ve Nussbaum, J. (1978). Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter: an interview study. *Science Education*, 62(3), 273-281.

Novick, S. ve Nussbaum, J. (1981). Pupils' understanding of the particulate nature of matter: a cross age study, *Science Education*, 65, 187- 196.

Niaz, M. (2000). Gases as Idealized Lattices: A rational reconstruction of students' understanding of the behavior of gases. *Science & Education*, 9, 279-287.

Othman, J., Treagust, D.F. ve Chandrasegaran, A.L. (2008). An investigation into the relationship between students' conceptions of the particulate nature of matter and their understanding of chemical bonding. *International Journal of Science Education*, 30(11), 1531–1550.

Özmen, H., Demircioğlu, H. ve Demircioğlu, G. (2009). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11th grade students' alternative conceptions of chemical bonding, *Computers & Education*, 52(3), 681-695.

Senocak, E., Taskesenligil, Y. ve Sözbilir, M. (2007). A study on teaching gases to prospective primary science teachers through problem-based learning. *Research in Science Education*, 37, 279–290.

Şahin, MS ve Baturay, M.H. (2016). The Effect of 5E-Learning Model Supported with Webquest Media on Students' Achievement and Satisfaction. *E-Learning and Digital Media,* 13(3-4), 158-175.

Stavy, R. (1990). Children's conceptions of changes in the state of matter: fromvliquid (or solid) to gas. *Journal of Research in Science Teaching*, *27*(3), 247-266.

Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A., ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yakla-şım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.

Tütüncü, G. (2016). Lise 10.Sınıf gazlar konusu ile ilgili bağlam temelli yaklaşıma dayalı hikâyelerle destekli bir öğretim materyalinin geliştirilmesi ve uygulanması, Doktora Tezi, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). "REACT Stratejisine Yönelik Bir Uygulama Örneği: Asit ve Bazlar Örneği", II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.

Yalçınkaya, E. ve Boz, Y. (2015). The effect of case-based instruction on 10th grade students' understanding of gas concepts. *Chemisty Education Research Practice*, 16, 104-120.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

# ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ KAYNAKLI ASTRONOMİ SORULARINI CEVAPLAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Öğrtm. Ünal Ünsal
Milli Eğitim Bakanlığı
unalunsal2209@hotmail.com

Prof. Dr. S. Deniz Korkmaz
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
sduysal@ogu.edu.tr

Dr. Eren Can Aybek
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
erencan@aybek.net

**Özet**
Bu çalışmanın amacı ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin astronomi konuları ile ilgili bilgi düzeylerini ve öğretmenlerin astronomi bilgilerini ortaokul öğrencilerinin anlayabileceği seviyede anlatabilme durumlarını incelemektir. Bu amaçla ilk olarak, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden astronomi ile ilgili merak ettikleri soruları yazmaları istenmiş ve toplam 120 öğrenci sorusu elde edilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınarak 120 soru içinden 10 soru seçilmiş ve açık uçlu olarak 16 fen bilgisi öğretmenine uygulanarak bu soruları öğrencilerin seviyelerine uygun olarak cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların bilimsel olarak doğruluğu hazırlanan cevap anahtarı ile belirlenmiş daha sonra nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile cevaplarda kullanılan kavramlar incelenmiştir. Araştırmada kullanılan soruların tamamen öğrencilerin merak ettikleri sorulardan oluşması bu çalışmayı farklı kılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Astronomi Eğitimi, Fen Bilimleri Öğretmenleri, Bilgi Düzeyi.

# DETERMINATION OF THE LEVELS OF RESPONSIBILITIES OF STUDENT-WRITING ASTRONOMY IN SECONDARY SCIENCE TEACHERS

**Abstract**
The purpose of this study is to examine the level of knowledge of secondary school science teachers about astronomy topics and the extent to which teachers can understand astronomy knowledge at the level that middle school students can understand. For this purpose, firstly, 5th, 6th and 7th grade students were asked to write astronomy and related letters and a total of 120 student questionnaires were obtained. After the expert opinion, 10 open-ended questions were selected and asked to 16 science teachers work different secondary schools to answer these questions in accordance with the levels of the students. The answers given by the teachers were determined with the answer key prepared for scientific correctness and then the answers were used with qualitative data analysis techniques. The study kit differs from this study in that it is composed of the questions most students are curious about.

**Keywords:** Astronomy Education, Science Teachers, Knowledge Level.

## GİRİŞ

Bilinen en eski bilim dallarından biri de astronomidir (Bailey ve Slater, 2004). Bu kadar eski bir bilim dalı olmasına rağmen gizemi hala daha tam olarak çözülememiştir. Zaman içerisinde toplumlar

astronomi biliminin toplumsal yaşamı kolaylaştırma ve fen bilimleri dersini sevdirme (Tunca, 2000) özelliğini fark ettiklerinde astronomi bilimine verdikleri önem de artmıştır. Fen bilimleri dersinin iyi anlaşılması için deney, gözlem çok önemli araçlardır. Bu yüzden laboratuar kurma çalışmalarına çok önemli paralar harcanmaktadır. Laboratuar gerçek hayatın bir tür simülasyonu olarak nitelendirilebilir. Bir başka deyişle fen bilimleri dersi için kurulan laboratuarlar doğal hayatın yapay olarak elde edilmiş uygulama alanlarıdır. Uzay ise temel bilimler için mükemmel bir uygulama alanıdır (Taşcan, 2013). Ne yeryüzünde, ne de atmosferde elde edilemeyecek sıcaklık, basınç, kütle, yoğunluk, hacim, manyetik alan gibi öğeler doğal laboratuar olarak adlandırılan uzayda bulunmakta ve bizlere sınırsız deney ve gözlem yapma imkanı sağlamaktadır (Taşcan, 2013). Uzay dediğimiz bu doğal laboratuarı etkin bir şekilde kullanabilmek için hiç şüphesiz astronomideki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek, astronomi kavramlarına hakim olmak gerekmektedir. Astronomi, gök cisimlerinin yapısını ve hareketlerini inceleyen, elde edilen yeni bilgiler ışığında sürekli güncellenmeye müsait ve diğer bilim dalları ile ilişkili olan disiplinler arası bir bilimdir (Düşkün, 2011). Bilimsel araştırmalarda ve eğitimde bir araç olarak kullanılan astronomi eğitiminin önemi gelişmiş ülkeler tarafından anlaşılmış ve öğrencilerin temel astronomi konularıyla erken yaşta karşılaşmaları amacıyla müfredatlarında astronomi konularına yer vermişlerdir. Çin, Macaristan, İngiltere, Portekiz ve Brezilya gibi ülkeler bu duruma örnek verilebilir. Bu ülkelerde astronomi ve uzay bilimleri konuları ya bağımsız bir ders olarak, ya da fizik dersi içerisinde okutulmaktadır (MEB, 2010). Amerika Birleşik Devletleri (ABD), astronomiyi öğrencilerine fen bilimleri dersini sevdirmek amacıyla bir araç olarak kullanmaktadır (Tunca, 2000). Avrupa Astronomi Eğitimi Birliği (EAAE), 1994 yılında yayınladığı bir öneride, astronomi eğitimine mümkün olduğu kadar erken başlanması gerektiğini, bu sayede öğrencilerin uzayla ilgili medyadan ve diğer yayın organlarından duyacağı yanlış bilgilerin önüne geçilebileceğini, öğretmenlerin de gerek üniversitede gerekse meslek hayatları boyunca astronomi eğitimi il karşı karşıya gelmeleri gerektiği ifadelerine yer vermiştir (Taşcan ve Ünal, 2016). Ülkemizde de astronomi bilimine verilen önem artmış, 4+4+4 diye bilinen sisteme geçilmesiyle 2013 yılında fen bilimleri dersinde astronomi konuları 3. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca 2010 yılından itibaren ortaöğretimde Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı da uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016-2017 eğitim öğretim yılında paydaşların görüşünü almak amacıyla yayınladığı yeni taslak müfredat incelendiğinde 5,6,7 ve 8. sınıfların ilk ünitelerinin astronomi konularına ayrıldığı da görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin de bu konuda yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarını zaruri hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, tamamen öğrencilerin meraklarının ürünü olan astronomi sorularının ışığında öğretmenlerin astronomi bilgi düzeylerini tespit etmektir. Bu bağlamda çalışma 2 alt probleme cevap aramaktadır.

1. Öğretmenlerin astronomi sorularına verdikleri cevaplar bilimsel olarak ne kadar doğrudur?
2. Öğretmenler kendilerine yöneltilen soruları öğrenci düzeyine uygun olarak cevaplarken hangi kavramları sıklıkla kullanmışlardır?

## YÖNTEM

Araştırmada nitel çalışma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda olayların ve algılamaların doğal ortamında, samimi ve bütün bir şekilde ortaya konması önemlidir (Yıldırım, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 5,6,7. sınıflarda öğrenim gören 75 öğrenci ve yine Eskişehir ili merkez okullarında görev yapan ve görüşmeye gönüllü olan 16 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Özelikleri

| | Cinsiyet | Üniversite | Kıdem | Eğitim Düzeyi |
|---|---|---|---|---|
| Ö1 | Kadın | Boğaziçi | 4 yıl | Lisans |
| Ö2 | Kadın | Gazi | 9 yıl | Lisans |
| Ö3 | Kadın | ESOGÜ | 9 yıl | Lisans |
| Ö4 | Kadın | 19 Mayıs | 30 yıl | Lisans |
| Ö5 | Erkek | Çanakkale | 8 yıl | Lisans |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ö6 | Kadın | Abant | 8 yıl | Lisans |
| Ö7 | Erkek | Gazi | 10 yıl | Lisans |
| Ö8 | Erkek | Gazi | 10 yıl | Lisans |
| Ö9 | Kadın | Gazi | 6 yıl | Lisans |
| Ö10 | Erkek | ESOGÜ | 8 yıl | Y.lisans |
| Ö11 | Kadın | ESOGÜ | 5 yıl | Y.lisans |
| Ö12 | Kadın | ESOGÜ | 2 yıl | Lisans |
| Ö13 | Kadın | ESOGÜ | 2 yıl | Y.lisans |
| Ö14 | Kadın | ESOGÜ | 1 yıl | Lisans |
| Ö15 | Kadın | KTÜ | 21 yıl | Lisans |
| Ö16 | Kadın | Balıkesir | 6 yıl | Lisans |

Tablo 1' de görüldüğü gibi, katılımcıların 4 tanesi erkek, 12 tanesi kadındır. Katılımcılar 1 ile 30 yol arasında farklı kıdem yıllarına sahiptir ve farklı üniversitelerden mezun olmuşlardır. Ayrıca katılımcılarda 3 tanesi yüksek lisans mezunudur (Ö10, Ö11, Ö13).

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde analizlerin kolay yapılması, katılımcıların kendini rahat ifade etmesi ve daha derinlemesine bilgi toplama gibi avantajları sunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada kullanılan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılı, mezun olunan üniversite ve tahsil durumu gibi bilgiler yer almakta; ikinci bölümde ise öğretmenlerin astronomi bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla öğrencilerden toplanmış 120 soru içerisinden seçilmiş 10 astronomi sorusu yer almaktadır. Soruların seçiminde araştırmacılar dışında bir fizik alan uzmanının da görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerle 30-40 dakika arası süren görüşmeler yapılmış ve öğretmen cevapları görüşme formuna not edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır ( Yıldırım, 2013). Bu bağlamda öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra her bir soruya verilen cevaplar ayrı ayrı incelenmiş ve tekrar eden kavramlar ortaya çıkarılmıştır. Bu esnada uzman görüşleri ışığında kavram yanılgısına sahip öğretmen cevapları da ayrılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma sonucunda sorulara verilen cevaplar esnasında kullanılan kavramlar kullanılma sıklıkları her bir soru için tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2: Neden Güneş Hem Isı Hem de Işık Kaynağıdır? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Güneşteki Patlamalar | 3 |
| Alev Topu (Sıcaklık) | 4 |
| Füzyon Tepkimesi | 7 |
| Toplam | 14 |

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öğretmenlerden üçü Güneş'teki patlamalardan dolayı (Ö1, Ö6, Ö16), dördü sahip yüksek sıcaklıktan dolayı ( Ö2, Ö4, Ö10, Ö14), yedisi Güneş çekirdeğinde meydana gelen füzyon tepkimelerinden dolayı (Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13,Ö15) hem ısı hem de ışık kaynağı olduğunu belirtmiştir. İki öğretmenin soruya tam olarak cevap vermediği ya da kavram yanılgısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği yanlış cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö9: Güneş'in sahip olduğu ısı, ışık enerjisine dönüşmektedir.
Ö11: Güneş sayesinde hem ısınır, hem de aydınlanma sağlarız.

Tablo 3: Uzayda Yangın Yayılır mı? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Oksijen Yok | 13 |
| Bilmiyorum | 2 |
| Toplam | 15 |

Tablo incelendiğinde, 13 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7,Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16) uzayda oksijen olmadığı için yayılamayacağını, iki öğretmenin de konu il ilgili fikrinin olmadığını belirttiği görülmüştür. Bir öğretmenin ise konu ile ilgili kavram yanılgısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Kavram yanılgısına sahip olan öğretmenin cevabı şu şekildedir:
*Ö12: Yayılmaz. Çünkü uzayda oksijen miktarı yok denecek kadar az. Yanmayan azot daha fazla.*

Tablo 4: Dünya Dönünce Neden Hissetmiyoruz? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Dünya'nın Kendi Ekseni Etrafında Sabit Hızla Dönmesi | 6 |
| Bilmiyorum | 3 |
| Toplam | 9 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerden altısı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) Dünya'nın kendi ekseni etrafındaki sabit süratli dönüşünden dolayı hissetmediğimizi belirtmiştir. Üç öğretmen (Ö12, Ö15, Ö16), konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerde konu ile ilgili kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Kavram yanılgısına sahip öğretmen cevaplarına bazı örnekler şu şekildedir:
*Ö10: Aslında dönüyoruz ama çok küçük olduğumuz için hissetmiyoruz.*
*Ö11: Yerçekiminden dolayı hissetmiyoruz.*
*Ö9: Biz de dönüyoruz fakat Dünya çok hızlı döndüğü için hissedilmiyordur. Çaycıların içinde bardak olan tepsiyi döndürdüğünde bardakların devrilmemesi gibi.*
*Ö2: Aslında dönüyoruz ama bunu hissetmiyoruz. (Nedenini belirtmemiş).*
*Ö14: Kütlesinden dolayı bizi döndürebilecek kadar hızlı değildir.*

Tablo 5: Merkür Güneş'e Yakın Olduğu Halde Neden Yanmaz? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Sıcağa Dayanıklı | 2 |
| Yeterince Yakın Değil | 2 |
| İnce Atmosfer | 10 |
| Gece Gündüz Süre Uzun | 1 |
| Bilmiyorum | 2 |
| Toplam | 17 |

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerden ikisi (Ö1, Ö15), Merkür'ün hem sıcağa dayanıklı, hem de yanması için yeterince yakın olmadığını, 10'u (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14,Ö16) Merkür'ün ince bir atmosfere sahip olduğunu, bir öğretmen (Ö8), Merkür'ün gece gündüz süresinin çok uzun olmasından kaynaklandığını, iki öğretmen bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara şunlar örnek verilebilir:
*Ö2: Yanacak kadar yakın değildir. Ama oldukça sıcak bir gezegendir.*
*Ö4: Yanması için yeterli oksijen yoktur.*
*Ö13: Merkür'ün yoğun bir atmosferinin olmaması, gündüz sıcaklığının yükselmesine geceleri ise yükselen sıcaklığın düşmesine ve soğumasına neden olur. Bu yüzden yanmaz.*

Tablo 6: Gökyüzü Neden Mavi? Güneş Batarken Neden Kırmızı? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Işığın Yansıması | 2 |
| Işığın Kırılması | 9 |
| Işığın Saçılması | 5 |
| Toplam | 16 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerden ikisi (Ö1, Ö2), bu durumun nedenini ışığın yansıması, dokuzu ( Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15) ışığın kırılması, beşi (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö16) ışığın saçılması kavramlarını kullanarak cevaplamışlardır. Kavram yanılgısı tespit edilen bazı öğretmen cevapları şu şekildedir:
*Ö13: Gökyüzü ozon tabakasından dolayı mavidir. Güneş batarken ışık kaynağından uzaklaşıldığı için dalga boyu büyür ve görünür bölgeden kırmızıya kayar.*
*Ö7: Işığın kırılması ve yayılırken açısına göre farklı ışık yaymasından dolayı.*
*Ö9: Işığın kırılması olayı. Güneş'ten gelen beyaz ışık ortam değiştirirken renklerine ayrılır. Her rengin kırılma açısı farklıdır.*

Tablo 7: Evren Neden Büyür? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Teori | 4 |
| Büyük Patlama | 3 |
| Bilmiyorum | 8 |
| Toplam | 15 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerden dördünün ( Ö3, Ö5, Ö6, Ö8) bu durumun bir teori olduğunu, henüz ispatlanmadığını belirttiğini, üçünün (Ö4, Ö7, Ö10) Büyük Patlamadan (Big Bang) dolayı genişlemenin halen devam ettiğini, sekizinin (Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16) konu ile ilgili yeterince bilgisinin olmadığını belirttiği görülmektedir. Bazı öğretmen cevapları şu şekildedir:
*Ö14: Evren sürekli genişleme haline olduğu için büyür.*
*Ö1: Bilmiyorum. Sınırlarını bilmiyoruz, büyüdüğünü nasıl anlıyoruz o da karışık bence.*
*Ö4: Büyük patlamaya bağlı olarak sürekli genişlemesi ve genişleme hızının artması gerekiyor.*

Tablo 8: Uzay Neden Karanlık? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Madde Olmadığı İçin Yansımaz | 8 |
| Evren Çok Büyük | 2 |
| Bilmiyorum | 3 |
| Toplam | 13 |

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerden sekizi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö16), uzayda madde olmadığı için ışığın yansıyamayacağından dolay, ikisinin (Ö3, Ö8) Evrenin çok büyük olmasından dolayı, üçünün (Ö10, Ö13, Ö15) konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını belirtikleri görülmektedir. Geriye kalan üç öğretmen de kavram yanılgısı olduğu belirlenmiştir. Bu üç öğretmenin cevapları şu şekildedir:
*Ö14: Güneş batınca uzay karanlık olur.*
*Ö11: Işığın yayılması için maddesel ortam yok.*
*Ö12: Işık çok fazla soğurulduğu için karanlıktır.*

Tablo 9: Yıldızlarda Neden Ağırlıklı Olarak Hidrojen ve Helyum vardır? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| En Basit Maddeler Oldukları İçin | 7 |
| Füzyon Tepkimeleri | 2 |
| Bilmiyorum | 7 |
| Toplam | 16 |

Tabloda görüldüğü gibi, yedi öğretmen (Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14), Hidrojen ve Helyumun en basit madde olmasından dolayı, iki öğretmen (Ö4, Ö5), yıldızların çekirdeğinde meydana gelen füzyon tepkimelerinden dolayı yıldızlarda ağırlıklı olarak hidrojen ve helyum olduğunu belirtmişlerdir. Yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16) bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.
*Ö7: En küçük atom sayılarına sahip atomlardır.*
*Ö8: Çünkü evrenin doğumundan itibaren evrende en yaygın maddeler aynı zamanda en basit yapılı olan hidrojen ve helyumdur.*
*Ö14: Hafif gazlar oldukları için.*

Tablo 10: Neden Ay'ın Hep Aynı Yüzünü Görürüz? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Ay'ın Kendi Ekseni ve Dünya Etrafında Aynı Hızla Dönmesi | 5 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerden beşi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9), Ay'ın kendi ekseni etrafındaki dönüş hızı ile yine Ay'ın Dünya etrafındaki dönüş hızının aynı olmasından dolayı Ay'ın hep aynı yüzünün göründüğünü belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en çok kavram yanılgısına bu soruda sahip oldukları görülmektedir. Kavram yanılgısı tespit edilen öğretmen cevapları şu şekildedir:
*Ö5: Ay'ın kendi ekseni etrafındaki dönme süresi ile Dünya'nın kendi ekseni etrafındaki dönüş süresinin aynıdır.*
*Ö11: Dünya gibi Ay da dönüşünü 24 saatte tamamlar.*
*Ö15: Ay'ın kendi etrafında dönme süresiyle, bizim 1 günümüz aynı olduğu için Ay'ın hep aynı yüzünü görürüz.*

Tablo 11: Bütün Gezegenlerde Bir Gün 24 Saat midir? Sorusuna Öğretmen Cevapları

| Kategori | Sıklık |
|---|---|
| Gezegenlerin Kendi Eksenleri Etrafındaki Dönüş Süreleri Farklı | 11 |
| Bilmiyorum | 1 |
| Toplam | 12 |

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerden 11'i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16), gezegenlerin kendi eksenleri etrafındaki dönüş sürelerinin farklı olmasından dolayı bütün gezegenlerde bir günün 24 saat olmadığını belirttiler. Bir öğretmen (Ö11) bilgisinin olmadığını belirttiği görülmektedir. Kavram yanılgısı tespit edilen öğretmen cevaplarına şunlar örnek verilebilir:
*Ö12: Hayır değildir. Oradaki çekim kuvveti ile Güneş etrafındaki dönüş hızı aynı olmadığı için 1 gün 24 saat değildir.*
*Ö13: Hayır değildir. Güneş sistemindeki gezegenleri düşünürsek Güneş etrafındaki dönüş hızları farklı olduğu için 1 gün 24 saat değildir.*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenci kaynaklı astronomi sorularını cevaplama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda en çok doğru cevabın *Uzayda yangın yayılır mı?* sorusuna verildiği, en çok cevapsız bırakılan sorunun *Evren neden büyür?* sorusu olduğu ve öğretmenlerin en çok kavram yanılgısına sahip oldukları sorunun *Neden Ay'ın hep aynı yüzünü görürüz?* sorusu olduğu sonucu çıkarılmıştır. Öğrencilerden toplanan sorulardan öğretmenlere yöneltilecek sorular belirlenirken, sorularının bilimsel olarak cevaplarının olması ve mevcut müfredatta okutulan konularla ilişkili olması kriterleri ön planda tutulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen sorular mevcut müfredatla ilişkili olmasına rağmen her soruda kavram yanılgısına sahip ve konu ile ilgili fikri olmayan öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin temel astronomi kavramları ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu ya da fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Örneğin Taşcan (2013)'e göre Fen bilgisi öğretmenlerinin bağıl hız ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ve öğretmenlerin kazanımlarda yer almasına rağmen Ay'ın hep aynı yüzünün

görülme sebebini bilmedikleri ve gerçekte var olan durumu zihinde canlandıramadıkları ortaya çıkmıştır.

Frede (2006) de çalışmasında öğretmen adaylarının Güneş sistemi ile ilgili bilimsel olmayan bilgilere sahip olduğunu, astronomiyi öğretmenler için anlatımında, öğrenciler için ise öğrenilmesinde korkulan bir ders haline getireceğini belirtmiştir. Bu alandaki bir başka çalışmada ise öğretmenlerin evrenle ilgili olarak genel bilgileri bilmelerine karşın bu kavramlarla ilgili yanlış kavramaların olduğu ve evren ve özelliklerinin tam olarak anlaşılamadığı belirtilmiştir (Keçeci, 2012). Ekiz ve Akbaş (2005) da ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde tespit ettikleri kavram yanılgılarının bazılarının fen bilimleri öğretmenlerinde de olduğu sonucuna varmıştır. Taşcan ve Ünal (2016), fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun öğretim programında bulunan kazanımlara göre hazırlanmış sorulara cevap veremedikleri, bu durumun tüm kademelerdeki astronomi eğitiminin yeniden sorgulanması gerektiği sonucuna vardığı çalışmalar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Tüm bu varılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrencilerin lisans seviyesine gelmeden önceki aldıkları astronomi eğitiminin niteliği artırılmalıdır.
2. Üniversitelerde fen bilimleri öğretmen adaylarının aldığı astronomi dersinin saati ve niteliği artırılmalıdır.
3. Görevde olan öğretmenlerin astronomi bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar düzenlenmelidir.
4. Öğretmenlerin astronomi ile ilgili etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir.
5. Fen bilgisi öğretmenlerinin astronomi konularıyla ilgili en çok sahip olduğu kavram yanılgıları belirlenmesine yönelik nicel desenli çalışmalar yapılabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

Bailey, J.M. & Slater, T.F. (2004). A Review of Astronomy Education Research. *Astronomy Education Review, 2*(2), 20-45.

Bektaşlı, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi hakkındaki kavram yanılgılarının tespiti için astronomi kavram testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Düşkün, İ. (2011). *Güneş-dünya-ay modeli geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi eğitimindeki akademik başarılarına etkisi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Ekiz, D., & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, *165*

Frede, V. (2006). Pre-service elementary teacher's conceptions about astronomy. *Advances in Space Research*, *38*(10), 2237-2246.

Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. *Pegem Akademi Yayıncılık*, 1-12.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2010). Ortaöğretim Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Taşcan, M., & İbrahim, Ü. N. A. L. (2016). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Temel Astronomi Bilgi Düzeylerinin Demografik Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1).

Tunca, Z. (2000). Türkiyede ilk ve orta öğretimde astronomi eğitimi öğretiminin dünü, bugünü. 14. 02. 2008 tarihinde http://www. fedu. metu. edu. tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF. *Astronomi/panel/t1-5d. pdf adresinden alınmıştır*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

# P-1/V, P-t, V-n İÇİN ÇİZİLEN GRAFİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Handan Ürek
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
handanurek@balikesir.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Gamze Dolu
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
agamze@balikesir.edu.tr

**Özet**
Öğrencilerin matematiksel becerileri, interdisipliner ilişkiler gösteren kimya eğitiminde ön plana çıkmaktadır. Bu durumun bir yansıması, gazlar konusunun öğretiminde görülmektedir. Teorik bilgilerle günlük yaşam uygulamalarının yanında grafik çizme-yorumlama becerileri, bu konunun öğretiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın amacı, üniversite birinci sınıf seviyesindeki Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin, P-1/V, P-t, V-n için çizilen gaz yasaları ile ilgili grafikleri nasıl değerlendirdiklerinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin bu becerilerinin, konunun öğretimi sonucunda nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesidir. Bu kapsamda, 30 öğrenci ile zayıf deneysel desende bir araştırma yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 3 farklı grafik içeren bir test yardımıyla toplanmış olup nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kimya, üniversite öğrencileri, gaz yasaları.

# THE EVALUATION OF GRAPHS DRAWN FOR P - 1/V, P-t, V-n BY UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract**
Mathematical abilities of students gain significance in terms of chemistry education which possesses interdisciplinary relationships. A reflection of this situation is seen in the instruction of the subject of gases. Drawing graphs and commenting on them constitutes a considerable part of teaching of this subject as well as theoretical knowledge and daily life applications. The aim of the conducted study is to reveal the ability of university first year Science Teaching Program students evaluate the graphs related to gas laws about P - 1/V, P-t, V-n and how their abilities change after the instruction of the subject. At this respect, a weak experimental study was conducted with 30 students. Data was collected with the help of a test which involved three different graphs prepared by the researchers and analyzed by means of quantitative methods. The findings of the study have been discussed in the light of the related literature.

**Keywords:** Chemistry education, university students, gas laws.

## GİRİŞ

Nitelikli bir kimya eğitimi, sadece teorik bilgilerin aktarımı ile değil; deney yapılması, günlük yaşam uygulamalarına değinilmesi, problem çözülmesi, grafik okunması gibi farklı bilgi ve becerilerin geliştirilmesi sonucu gerçekleştirilebilir. İnterdisipliner ilişkiler gösteren kimya eğitiminde ön plana çıkan bir özellik de öğrencilerin matematiksel becerileridir. Nitekim matematik öğretiminde yaşanan zorlukların, başlıca fen bilimleri alanında yapılan öğretimi etkileyeceği açıktır (Bütüner ve Uzun, 2011).

Kimya eğitimi, fen bilimlerinde; problem çözümlerinin, grafik çizme ve yorumlama becerilerinin, bulunulan sınıf seviyesine göre işlem, logaritma, limit, türev, integral gibi matematiksel bilgilerin gerekli olduğu bir disiplini oluşturmaktadır.

Kimya eğitiminin interdisipliner ilişkisinin bir yansıması, gazlar konusunun öğretiminde görülmektedir. Gazlar konusu, hem fen bilimleri alanında öğrenim gören lise öğrencilerinin hem de Genel Kimya dersi alan üniversite öğrencilerinin karşılaştığı bir konudur. Teorik bilgiler ile günlük yaşam uygulamalarının yanında grafik çizme-yorumlama becerileri, bu konunun öğretiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Grafikler, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymada kullanılmaktadır (Bayazıt, 2011). Ayrıca, grafikler; verilerin düzenlenmesinde, yorumlanmasında ve sunulmasında kolaylık ve anlaşılırlık sağlamaktadır (Taşar, İngeç ve Güneş, 2004). Fen eğitiminde grafik çizme üzerine yapılan araştırmaların başlıca üç duruma odaklandığı belirtilmekte olup bunlar şöyle sıralanmaktadır (Roth ve McGinn, 1997):

- Öğrencilerin grafiklerde belirtilen kavramları yorumlamaları
- Öğrencilerin grafikleri olayların resimleri olarak yorumlamaları
- Öğrencilerin, grafikteki eksenlerin ölçeklendirilmesi ile ilgili yaşadığı sıkıntılar.

Yukarıda bahsedilen durumlar, fen eğitiminde grafik kullanımı ile ilgili alanda yapılan çalışmalar hakkında araştırmacılara fikir vermektedir.

Gazlar, Kimyasal Kinetik, Buhar Basıncı, Faz Diyagramları gibi konular, kimya öğretiminde grafiklerin ön plana çıktığı bazı konuları oluşturmaktadır. Grafiğin içerdiği ilişkilere bilgiye göre grafiklerin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için yeterli bir matematik bilgisi gereklidir.

Alanyazında lise seviyesinde (Testa, Montoy ve Sassi 2002; Coştu, 2007) ve üniversite seviyesindeki (Bayazıt, 2011; Çelik ve Pektaş, 2017) öğrencilerin grafik okuma becerileriyle ilgili yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda konu edilen grafikler genellikle fizik derslerinde karşılaşılan kinematik grafikleridir (Testa ve diğ., 2002; Çelik ve Pektaş, 2017). Yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin çeşitli grafikleri yorumlamada yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Coştu, 2007; Bayazıt, 2011).

Öğrencilerin grafik yorumlamada yaşadığı sıkıntıların üstesinden gelmeye yönelik olarak, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi kapsamında, grafik yorumlama ve çizme becerilerini de geliştirmeye yönelik bazı araştırmalar bulunmaktadır (Şimşekli ve Çalış, 2008; Laçin Şimşek, 2010). Bu araştırmalarda gerçekleştirilen işlemler ile öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile birlikte grafik yorumlama becerilerine de katkılarda bulunulduğu ortaya konulmuştur.

### Çalışmanın Amacı

Yapılan çalışmada, olan üniversite birinci sınıf seviyesindeki Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinin; P - 1/V, P - t, V - n için çizilen gaz yasaları ile ilgili grafikleri nasıl değerlendirdiklerinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin bu becerilerinin, konunun öğretimi sonucunda nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesidir.

**Çalışmanın Önemi**

Bu çalışma, gerçekleştirilen öğretimin üniversite seviyesindeki öğrencilerin grafik yorumlama becerilerine bir katkısı olup olmadığını belirleme açısından önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen olumlu sonuçların, diğer kimya eğitimcilerine bu konunun öğretimi sırasında izlenmesi gereken yöntem açısından fikir verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çalışma, öğrencilerin matematik ile kimya arasında ilişki kurabilme durumunu da ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, yapılan çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

**Araştırma Deseni**

Bu araştırma, tek grup ön test-son test deseninde zayıf deneysel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 198). Araştırmanın katılımcılarını oluşturan tek grup üzerinde veri toplama aracının ön test uygulaması, öğretim işlemi ve veri toplama aracının son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının uygulanması, araştırmacıların gözetiminde birer ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim işlemi de araştırmacılar tarafından yapılmış olup bir araştırmacı oniki ders saati boyunca gazlar konusunu teorik olarak işlerken diğer araştırmacı ise konu sonunda örnek soru çözümleri yapmıştır. Derslerde, gaz yasaları, gaz yasaları ile ilgili grafik çizme ve yorumlama, gaz yasaları ile ilgili problem çözümleri gibi farklı bilgi ve beceri türlerine yer verilmiştir. Bunların yanında, konunun günlük yaşam uygulamaları da ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilerek yapılan öğretimin öğrencilerin grafikleri yorumlama becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Yapılan araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmektedir. Katılımcıların tümü birinci sınıf seviyesinde olup yaş ortalaması 19'dur. Bu araştırmaya, derslere katılan ve hem ön test hem de son test uygulamalarında bulunan toplam 30 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, "kolay ulaşılabilir örnekleme" yaklaşımından yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 113). Katılımcıların tümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği programının birinci yılında verilmekte olan Genel Kimya I dersini almaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Veri toplama aracında, gaz yasaları ile ilgili üç farklı grafik yer almaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorular, Şekil 1'de gösterilmektedir. Katılımcılardan, onlara verilen bu grafikleri doğru ya da yanlış olarak belirleyip bu durumun sebebini açıklamaları istenmiştir.

| **Aşağıdaki grafikler için**<br>a. seçeneğinde grafiğin doğru/yanlış olup olmadığını belirleyiniz.<br>b. seçeneğinde ise neden doğru/yanlış olduğunu açıklayınız.<br>Burada P: Basınç, V: Hacim, T: Sıcaklık (K), t: Sıcaklık ($^0$C) ve n: Mol sayısını göstermektedir. | |
|---|---|
| | a. Bu grafik D / Y b. Çünkü |
| | a. Bu grafik D / Y b. Çünkü |

| | |
|---|---|
| a. Bu grafik D / Y b. Çünkü | |

Şekil 1: Veri Toplama Aracında Yer Alan Sorular

Şekil 1'de görüleceği üzere verilen grafikler; P - 1/V, P - t, V – n arasındaki ilişkiye yöneliktir. Ancak öğrencilere verilen grafiklerin tamamı yanlış çizilmiştir. Tablo 1'de, bu grafikler ile ilgili ayrıntılı teorik bilgilere yer verilmektedir:

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Grafiklere Yönelik Açıklamalar

| Grafiğin Adı | Açıklaması | Doğru Çizimi |
|---|---|---|
| **P - 1/V Grafiği** | P'ye karşılık 1/V grafiği çizildiğinde, basınç 0 olduğunda 1/V değeri 0 olmaz. P=0 olduğunda, 1/V tanımsız olur. Bu nedenle, P - 1/V grafiğindeki doğru 0 noktasından geçmez. | |
| **P - t Grafiği** | P'ye karşılık t grafiğinde; t, $^{o}$C olarak verilen sıcaklıktır. Sıcaklık 0$^{o}$C iken gazın basıncı 0 olmaz; 0'dan farklı bir değer alır. Verilen grafiğin 0 noktasından başlaması için sıcaklığın mutlak 0 olması yani K cinsinden verilmesi gerekir. | |
| **V - n Grafiği** | Verilen V – n grafiğinde, gazın mol sayısının 0 olmasına rağmen hacim değerinin 0'dan farklı bir değer aldığı yani bir hacim kapladığı görülmektedir. Bu nedenle verilen grafik yanlıştır. Eğer bir gazın mol sayısı (n) 0 ise orada gaz yok demektir. Olmayan bir madde de yer kaplayamayacağı için hacmi (V) 0 olur. Bu durumda grafik hem V hem de n ekseni için 0 noktasından yani orijinden başlamalıdır. | |

**Veri Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine, öncelikle elde edilen veri toplama araçlarının, ön testte ve son testte aynı öğrenciye aynı numara verilecek şeklinde kodlanması ile başlanmıştır. Ardından, her bir katılımcıdan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda katılımcılar tarafından yapılan değerlendirmeleri altında toplayacak kriterleri içeren bir rubrik oluşturulmuştur. Bu rubrikte yer alan kriterler ve bunlara karşılık gelen puanlar şöyledir:

- **Herhangi bir açıklama yok:** 0 puan
- **Yanlış açıklama:** 1 puan
- **Eksik açıklama:** 2 puan
- **Doğru açıklama:** 3 puan
- **Doğru açıklama ve doğru grafik çizimi:** 4 puan

Yukarıda görüleceği üzere, öğrencilerin grafiklere yönelik yaptığı yorumlar uygun kriterler altında değerlendirilerek puanlanmıştır. Puanlama işlemi yine her iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde ortaya çıkan araştırmacılar arası görüş ayrılıkları yapılan tartışmalar ile giderilmiş ve her bir katılımcının ön test ve son test uygulamasından elde ettiği puanlar belirlenmiştir.

Verilerin analizinde nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Her bir katılımcının her bir grafik için ön test ve son testten elde ettiği puanlar ilk olarak bir Excel dosyasına aktarılmıştır. Ardından, bu puanlar SPSS 16.0'a transfer edilmiştir. Veriler, SPSS 16.0 aracılığı ile normal dağılım gösterme açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, her bir uygulamadaki veri setinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, veri analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Katılımcıların, ön test – son test puanlarının karşılaştırılması amaçlandığından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Bu karşılaştırmalarda, öğretim öncesinde ve öğretim sonrasında katılımcılardan elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiş ve yapılan öğretimin, katılımcıların grafik yorumlama becerilerine olan ortaya konulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama aracında bulunan her bir grafiğin ön test ve son test uygulamasında yorumlanmasından elde edilen verilerin, karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, her bir grafik için ayrı alt başlıklar halinde verilmektedir.

### P - 1/V Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular

P - 1/V Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: P - 1/V Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| İlgili Grafik | Son Test-Ön Test | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| P - 1/V | Negatif Sıra | 4 | 3.50 | 14.00 | .000* | .9999 |
| | Pozitif Sıra | 3 | 4.67 | 14.00 | | |
| | Eşit | 23 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin P - 1/V grafiğini yorumlayabilme becerisi, gazlar konusunun öğretimi sonrasında, öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir değişiklik göstermemiştir. Bu durum, Tablo 2'deki eşit sıra sayısından da anlaşılmaktadır. Bu grafiğe ait değerlendirmeler incelendiğinde, öğrencilerin ideal gaz yasasına göre bir gazın basıncının hacmi ile ters orantılı olduğunun farkında olduğu ancak öğrencilerin gazın basıncının, hacminin tersi ile ne tür bir ilişki gösterdiği konusunda yeterli ve doğru bir değerlendirmede bulunamadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle, bu grafiğin, öğrenciler tarafından konu öğretimi sonrasında ve öncesindeki yorumlanması arasında bir fark tespit edilememiştir ($p=.9999 > .05$).

### P - t Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular

P - t Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: P - t Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| İlgili Grafik | Son Test-Ön Test | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| P - t | Negatif Sıra | - | - | - | 3.126* | .002 |
| | Pozitif Sıra | 12 | 6.50 | 78.00 | | |
| | Eşit | 18 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin P - t grafiğini yorumlama becerisinin gazlar konusunun öğretiminden sonra öğretim öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde gelişim gösterdiği bulunmuştur. Bir başka deyişle, yapılan öğretim öğrencilerin bu grafiği yorumlama becerisine anlamlı bir katkı sağlamıştır. Öğretim sonrasında, bu grafiği yorumlama becerisi düzeyi düşme gösteren herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum, Tablo 3'te yer alan istatistiksel değerlerden anlaşılmaktadır ($p=.002 < .05$).

**V - n Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular**

V - n Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular, Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: V - n Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| **İlgili Grafik** | **Son Test-Ön Test** | **n** | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| V - n | Negatif Sıra | - | - | - | 3.449* | .001 |
| | Pozitif Sıra | 15 | 8.00 | 120.00 | | |
| | Eşit | 15 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Gerçekleştirilen öğretim sonrasında, katılımcıların V – n grafiği ile ilgili yorulama becerileri öğretim öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde artış göstermiştir ($p=.001 < .05$). P – t grafiğinin yorumlanmasında olduğu gibi öğretim sonrasında, V - n grafiğinde de yorumlama becerisi düzeyi düşme gösteren herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Bu anlamda, yapılan öğretimin öğrencilere katkıda bulunduğu açıktır.

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin araştırmaya konu olan iki grafiğin yorumlanmasına yönelik becerilerinin yapılan öğretim sonucunda gelişme gösterdiği belirlenirken diğer grafiğin yorumlanmasına yönelik becerilerinin ise yapılan öğretime rağmen herhangi bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Bu grafiklerin üçünde de araştırılan başlıca durum, grafikteki doğrunun orijinden başlayıp başlamayacağıdır.

Öğrencilerin yorumlama becerilerinin yapılan öğretim sonucunda artış gösterdiği belirlenen iki grafik; P - t grafiği ile V - n grafiğidir. İlk olarak P - t grafiği ile başlanacak olursa, öğrencilere verilen soruda t'nin Celcius; T'nin ise Kelvin cinsinden olduğu belirtilmiştir. Verilen grafikte, t, Celcius olmasına rağmen 0 noktasında P için 0 değerini almaktadır. Konunun öğretiminden sonra, öğrencilerin bir gazın basıncının $0^{o}$C'te 0 olmayacağının farkına vardığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin mutlak 0 ile ilgili kavramalarının geliştiği dikkati çekmektedir. Bu durum da öğrencilerin bu grafiği yorumlama becerilerine yansımıştır. Ayrıca, son testte, bu grafiğin doğru şeklini çizen öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin yorumlama becerilerinin artış gösterdiği bir diğer grafik olan V - n grafiği ele alındığında ise yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin mol sayısı 0 olan yani olmayan bir gazın hacminin de olamayacağının farkına vardığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin kendilerine verilen grafikteki doğrunun başlangıç noktasının yanlış yerde olduğuna dikkat ettikleri görülmektedir.

Yapılan öğretime rağmen öğrencilerin yorumlama becerilerinin anlamlı bir değişiklik göstermediği tek grafik, P - 1/V grafiğidir. Bu grafik, diğer grafiklerden farklı bir özellik göstermektedir. Diğer grafiklerde öğrencilerin, mutlak 0 dışındaki sıcaklıklarda, bir gazın basınç yapacağının farkında olması ve olmayan bir gazın (n=0) hacminin de olmayacağının farkında olması, grafiklerde yer alan doğruların başlangıç noktasını doğru bir şekilde belirlemesini kolaylaştırabilir. Ancak P - 1/V grafiğinin yorumlanmasında, öğrencilerin bahsedilen grafiklerden farklı bir matematiksel bilgiye daha ihtiyaçları vardır. Bu grafikle ilgili elde edilen yorumlarda, öğrencilerin ideal gaz yasasına göre bir gazın basıncı ile hacmi arasında ters orantılı bir ilişki bulunduğunun farkında olduğu görülmektedir. Ancak bu durum, gazın basıncı ile

hacmin tersi açısından ele alındığında, öğrencilerin bu durumu yorumlamada yetersiz kaldıkları dikkati çekmektedir. V = 0 olarak düşünüldüğünde, 1/V değeri tanımsızdır. Bu durumda, grafiğin orijinden geçmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu ilişkiyi doğru bir şekilde ele alabilmeleri için matematiksel becerilerin gelişiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kimya ile ilgili kavramsal anlamalarında matematiksel becerilerinin önemi daha önce yapılan araştırmalarda olduğu gibi (Dolu, Pekdağ ve Ürek, 2016; Ürek, Dolu ve Pekdağ, 2016), bu araştırmada da ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, kimyanın matematik ile olan disiplinlerarası ilişkisi yadsınamazdır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (4), 1325 -1346.

Bütüner, S. Ö., & Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4* (2), 262-272.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Çelik, H., & Pektaş, H. M. (2017). Graphic comprehension and interpretation skills of preservice teachers with different learning approaches in a technology-aided learning environment. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15,* 1–17.

Coştu, B. (2007). Comparison of students' performance on algorithmic, conceptual and graphical chemistry gas problems. *Journal of Science Education and Technol*ogy, *16*, 379–386.

Dolu, G., Pekdağ, B. & Ürek, H. (2016). Gaz yasaları-mol kavramı ilişkisi içeren geleneksel problemlerin çözülebilmesi üzerine bir araştırma. *Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi Tam Metin Kitabı*, Ankara: Çözüm Eğitim Yayıncılık, ISBN: 978-975-01577-1-4.

Laçin Şimşek, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, *9* (2), 433 - 445.

Şimşekli, Y., & Çalış, S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine fen bilgisi laboratuvarı dersinin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI* (1), 183 - 192.

Roth, W.-M., & McGinn, M. K. (1997). Graphing: cognitive ability or practice?. *Science Education, 81,* 91-106.

Taşar, M. F., İngeç, Ş. K., & Güneş, P. Ü. (2004). Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*.

Testa, I., Montoy, G., & Sassi, E. (2002). Students' reading images in kinematics: The case of real-time graphs, *International Journal of Science Education*, *24* (3), 235-256.

Ürek, H., Dolu, G. & Pekdağ, B. (2016). Gaz yasaları - mol kavramı ilişkisi içeren bağlam temelli problemlerin çözülebilmesi üzerine bir araştırma. *Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi Tam Metin Kitabı*, Ankara: Çözüm Eğitim Yayıncılık, ISBN: 978-975-01577-1-4.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

# PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V İÇİN ÇİZİLEN GRAFİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gamze Dolu
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
agamze@balikesir.edu.tr

Arş. Gör. Handan Ürek
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
handanurek@balikesir.edu.tr

**Özet**
Gazlar konusu, gerek lise gerekse üniversite seviyesinde, fen bilimleri alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler tarafından karşılaşılan bir konudur. Bu konu; hem teorik bilgiler hem grafik çizme ve yorumlama hem de matematiksel işlemler içerdiğinden öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada, üniversite birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin, PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V için çizilen grafikleri yorumlama becerilerinin belirlenip bu becerilerinin konunun öğretimi sonucunda nasıl değiştiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup zayıf deneysel desendedir. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve üç farklı grafik içeren bir veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kimya eğitimi, üniversite öğrencileri, gazlar.

# THE EVALUATION OF GRAPHS DRAWN FOR PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V BY UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract**
The subject of gases is a matter which is encountered by the students both in high school and university level. This subject shows difficultness since in involves theoretical knowledge, the skill of drawing graphs and commenting on them as well as mathematical abilities. By moving from that idea, in this study it has been aimed to determine the ability of university first year students commenting on PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V graphs and finding out how this ability changes after the instruction of the subject. The study has been carried out with 30 students and it was in the form of weak experimental design. Data has been gathered with the help of a test which involved three different graphs prepared by the researchers. Data has been analyzed in terms of quantitative methods. The findings have been discussed by relating to the literature.

**Keywords:** Chemistry education, university students, gases.

## GİRİŞ

Kimya dersi, öğrenciler tarafından zor bir ders olarak algılanmaktadır. Kimya dersinin zor bir ders olarak algılanmasının sebepleri arasında, bu dersin farklı beceriler gerektirmesi ve interdisipliner ilişkiler içermesi sayılabilir. Bu farklı becerilere sahip olmadan dersin kavramsallaştırılmasında sıkıntılar yaşanabilmekte ve dolayısıyla akademik başarı düşebilmektedir.

Yukarıda bahsedilen çerçevede ele alınacak olursa, gazlar konusu, içerik açısından farklı beceriler gerektiren bir konudur. Gazlar konusunda, farklı yasalar (İdeal Gaz Yasası, Charles Yasası, Boyle Yasası, Gay-Lussac Yasası, Graham Difüzyon Yasası, Avogadro Yasası) ve teoriler (Kinetik Gaz Teorisi) bulunmaktadır. Bu teori ve yasaların öğretimi, kavramsal açıdan önem taşımaktadır. Bunun yanında, gaz yasalarının günlük yaşamda birçok uygulaması bulunmaktadır. Kavramsal anlamayı kolaylaştırmak ve anlamlı hale getirmek için öğretimde bu yasaların günlük yaşamdaki yerine değinmek oldukça önemlidir. Ayrıca, gaz yasalarının laboratuvar ortamında deneyler ile gerçekleştirilmesi, öğrencilere kalıcı deneyimler sağlamaktadır.

Gazlar konusunun öğretiminin önemli bir kısmını da gaz yasaları ile ilgili grafiklerin çizilmesi ve yorumlanması oluşturmaktadır. Öğrencilerin grafik okurken ve yorumlarken karşılaştığı zorlukların araştırılmasının, eğitimi desteklemek için geliştirilecek yeniliklere katkıda bulunacağı belirtilmektedir (Testa, Monroy ve Sassi, 2002). Çünkü öğrencilerin kimyayı ve kimyanın uygulamalarını anlayabilmeleri için grafiklerin anlaşılmasının önemli bir etmeni oluşturduğu belirtilmektedir (Coştu, 2007).

### İlgili Çalışmalar

Testa ve diğ. (2002) lise öğrencilerinin kinematik grafiklerini okuma becerilerini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırma kapsamına fizik dersinde karşılaşılan ve zaman değişkenine göre çizilen grafikler dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri başlıca beş açık uçlu soru ve bu soruların alt şıklarının cevaplanması ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, bazı noktalarda grafik okunmasına yönelik sıkıntılar tespit edilmiştir.

Taşar, İngeç ve Güneş (2004) öğretmen adaylarının fizik derslerinde karşılaştıkları grafikleri çizme ve okuma becerilerini ölçebilecek bir test geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma kapsamında 30 maddeden oluşan – Grafik Çizme ve Anlama Beceri Testi isimli çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Ancak araştırılan konu gereği, geliştirilen testin bu beceriyi ölçmede yetersiz kaldığı belirtilerek sorularda yapılacak değişiklikler ve açık uçlu soruların eklenmesi ile testin geliştirilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Coştu (2007) çalışmasında onbirinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin kavramsal, algoritmik ve grafiksel soruları çözme durumlarını araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin kavramsal soruları çözmede diğer soru türlerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin grafik okuma ve anlama becerilerinin sınırlı olduğu bulunmuştur.

Bayazıt (2011) çalışmasında Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının grafiklere yönelik bilgi seviyelerini araştırmıştır. Çalışmanın verileri, açık uçlu sorular yardımıyla toplanmış ve nitel olarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının değişkenler arasındaki ilişkileri grafiksel ortamda anlama ve yorumlamada sorunlar yaşadığına işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun denklem ve fonksiyon grafikleri konusunda nitel bilgilerden yoksun oldukları bulunmuştur.

Çelik ve Pektaş (2017) sanal laboratuvar uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının grafik yorumlama becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmaya, fizik dersi kapsamında çizilen kinematik grafikleri konu edilmiştir. Öğrencilerin bu grafikleri okuma becerilerinin yanında öğrenme yaklaşımları

da belirlenmiştir. Veriler nicel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarında en baskın bulunan öğrenme yaklaşımının derinlemesine öğrenme yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada uygulanan yöntemin, öğretmen adaylarının grafik okuma becerilerine olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımının ise grafik okuma becerilerinin ön test ve son test durumlarında etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere; alanyazın, öğrencilerin grafik becerilerinin yeterince gelişmediğine işaret etmektedir (Eshach, 2014).

Şimşekli ve Çalış (2008) ile Laçin Şimşek (2010) ise öğretmen adaylarının grafik çizme ve yorumlama becerisini, bilimsel süreç becerilerini değerlendiren araştırmaları kapsamında ele almışlardır.

**Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda eğitim görmekte olan üniversite birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin, bazı gaz yasalarıyla ilgili grafikleri (PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V) yorumlama becerilerinin belirlenip bu becerilerinin konunun öğretimi sonucunda nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

**Çalışmanın Önemi**

Yapılan çalışma, üniversite seviyesindeki öğrencilerin bir kimya konusu olan gazlar konusunun matematik ile interdisipliner ilişkisini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Çünkü çalışmaya konu edilen grafik yorumlama becerisi, aynı zamanda matematiksel bir beceridir. Bunun yanında, çalışma sonucunda yapılan öğretimin öğrencilerin bu becerilerine katkıda bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, çalışmada izlenilen yöntemin kimya eğitimcilerine katkıda bulunması beklenmektedir.

## YÖNTEM

**Araştırma Deseni**

Yapılan çalışmada, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseni uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 198). Bu araştırmada, ilk olarak tek grup üzerinde veri toplama aracı, ön test olarak uygulanmıştır. Ardından, bu gruba oniki ders saati boyunca gazlar konusunun öğretimi, gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim işleminde, gaz yasaları hem teori, hem grafik çizme ve yorumlama hem de matematiksel olarak problem çözme gibi farklı bilgi ve beceri türlerine yer verilmiş ve konunun günlük hayattaki uygulamaları tartışılmıştır. Araştırmanın sonunda, aynı veri toplama aracı, çalışma grubuna son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin grafikleri yorumlama becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nın birinci sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 19'dur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çalışmanın yürütülebilmesine kolaylık sağlaması açısından "kolay ulaşılabilir örnekleme" yönteminden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 113). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nın birinci yılında verilmekte olan Genel Kimya I dersini almaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracında yer alan sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup Şekil 1'de gösterilmektedir.

**Aşağıdaki grafikler için**
a. seçeneğinde grafiğin doğru/yanlış olup olmadığını belirleyiniz.
b. seçeneğinde ise neden doğru/yanlış olduğunu açıklayınız.
Burada P: Basınç, V: Hacim, T: Sıcaklık (K), t: Sıcaklık ($^0$C) ve n: Mol sayısını göstermektedir.

| | |
|---|---|
| | a. Bu grafik D / Y b. Çünkü |
| | a. Bu grafik D / Y b. Çünkü |
| | a. Bu grafik D / Y b. Çünkü |

Şekil 1: Veri Toplama Aracında Yer Alan Sorular

Şekil 1'de görüleceği üzere verilen grafiklerin tamamında, basınç-hacim çarpımının basınç ya da hacim ile olan ilişkilerine yer verilmiştir. Öğrencilere verilen bu grafiklerin tümü yanlış çizilmiştir. Tablo 1'de, bu grafikler ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir:

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Grafiklere Yönelik Açıklamalar

| Grafiğin Adı | Açıklaması | Doğru Çizimi |
|---|---|---|
| **PxV – V Grafiği** | Basınç – hacim çarpımına (PxV) karşılık hacim (V) grafiği çizildiğinde, sabit sıcaklık ve mol sayısında, hacim arttıkça basıncın azaldığı bilindiğinden hacim artarken basınç – hacim çarpımı değerinin sabit olması gerekmektedir. Bunun yanında hacim değeri 0 olduğunda ortamda gaz bulunmayacağından basınç olması da söz konusu değildir. Grafiğe çizilen doğrunun V=0 noktasında PxV eksenini kesmemesi gerekir. Öğrencilere verilen grafik, PxV'yi V ile ters orantılı bir ilişkide gösterdiğinden yanlıştır. | |
| **PxV – P Grafiği** | Yukarıda bahsedilen grafiğe benzer bir şekilde, basınç – hacim çarpımına (PxV) karşılık basınç (P) grafiği çizildiğinde, sabit sıcaklık ve mol sayısında, basınç arttıkça hacmin azaldığı bilindiğinden basınç artarken basınç–hacim çarpımı değerinin sabit olması gerekmektedir. Bunun yanında basınç değerinin 0 olması durumunda grafiğe çizilen doğrunun PxV eksenini kesmemesi gerekir. Ancak verilen grafikte, P=0 için grafiğe çizilen doğru PxV eksenini kestiğinden, bu grafik yanlıştır. | |
| **PxV - 1/V Grafiği** | Basınç – hacim çarpımına (PxV) karşılık hacmin tersi (1/V) grafiği çizilmek istendiğinde, sabit sıcaklık ve mol sayısında, basınç ile hacmin ters orantılı olarak değiştiği bilinmektedir. Yani, hacim artarken basınç azalacağından, basınç-hacim çarpımı sabit kalmaktadır. Bu durumda 1/V değerinin artması için V'nin azalması gerekmektedir. V azalırken P artacağından yine PxV sabit kalacaktır. Fakat hacim değeri 0 olduğunda 1/V değeri tanımsızdır. Bu durumda grafiğe çizilen doğrunun PxV eksenine değmemesi gerekir. Verilen grafikte ise bu doğru PxV eksenine değdiğinden yanlıştır. | |

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri, gazlar konusunun öğretiminden önceki ve sonraki birer ders saati içerisinde araştırmacılar tarafından çalışma grubuna yapılan uygulama ile toplanmıştır. Çalışma grubuna yapılan öğretim, araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Diğer araştırmacı ise konuyla ilgili örnek soru çözümleri yapmıştır.

**Veri Analizi**

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için ilk olarak araştırmacılar tarafından bir rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrikte, öğrencilerin grafikler için yaptıkları açıklamaların niteliği temel alınmıştır. Bu rubrik, Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Veri Analizi için Geliştirilen Rubrik

| **Açıklama** | **Puan** |
|---|---|
| Açıklama yok | **0** |
| Yanlış açıklama | **1** |
| Eksik açıklama | **2** |
| Doğru açıklama | **3** |
| Doğru açıklama + Doğru grafik | **4** |

Veri analizine, öncelikle elde edilen veri toplama araçlarının, ön testte ve son testte aynı öğrenciye aynı numara verilecek şeklinde kodlanması ile başlanmıştır. Ardından, öğrencilerin verdiği cevaplar, iki araştırmacı tarafından hazırlanan ve Tablo 2'de gösterilen rubriğe göre ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlama işleminde ortaya çıkan görüş ayrılıkları, araştırmacılar arasında yapılan tartışmalar sonucunda görüş birliğine ulaştırılmıştır. Böyle, her bir katılımcının ön testte ve son testte elde ettiği puanlar tespit edilmiştir.

Elde edilen puanlar, öncelikle bir Excel dosyasına, oradan da SPSS 16.0'a transfer edilmiştir. Veriler, SPSS 16.0 aracılığı ile ilk olarak normallik açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, elde edilen verilerin normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle de veri analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Her bir grafikten elde edilen puanların yapılan öğretim sonucunda nasıl değişim gösterdiğinin belirlenmesi için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yardımıyla analizler yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda, son test-ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiş; böylece yapılan öğretimin öğrencilerin verilen grafikleri yorumlayabilme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ortaya konulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde, her bir grafiğin yorumlanmasından elde edilen verilerin, ön test-son test uygulamasına göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, her bir grafik için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

**PxV – V Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular**

PxV – V Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra yorumlanmasından elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular, Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: PxV – V Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| **İlgili Grafik** | **Son Test-Ön Test** | **n** | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **PxV – V** | Negatif Sıra | 5 | 7.70 | 38.50 | 3.078* | .002 |
| | Pozitif Sıra | 18 | 13.19 | 237.50 | | |
| | Eşit | 7 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'e göre, öğrencilerin gazlar konusunun öğretiminden sonra basınç-hacim çarpımına karşılık hacim grafiğinin yorumlanmasında daha başarılı olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (n=18) bu grafiği yorumlama düzeyi olumlu yönde değişmiştir. Bu nedenle, bu grafiğin, konu öğretimi sonrasında, öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha iyi çözüldüğü bulunmuştur (p=.002 < .05).

**PxV - P Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular**

PxV – P Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra yorumlanmasından elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular, Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: PxV - P Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| İlgili Grafik | Son Test-Ön Test | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| PxV - P | Negatif Sıra | 1 | 1.00 | 1.00 | 2.111* | .035 |
| | Pozitif Sıra | 5 | 4.00 | 20.00 | | |
| | Eşit | 24 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'e göre, öğrencilerin gazlar konusunun öğretiminden sonra basınç-hacim çarpımına karşılık basınç grafiğinin yorumlanmasında daha başarılı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerden bu grafiği yorumlayabilme düzeyi konu öğretimi sonrasında, öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (p=.035 < .05).

**PxV - 1/V Grafiğinin Yorumlanmasından Elde Edilen Bulgular**

PxV – 1/V Grafiğinin, gazlar konusunun öğretiminden önce ve sonra yorumlanmasından elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular, Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: PxV - 1/V Grafiğinin Yorumunun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analizi

| İlgili Grafik | Son Test-Ön Test | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| PxV - 1/V | Negatif Sıra | 5 | 5.50 | 27.50 | 2.382* | .017 |
| | Pozitif Sıra | 12 | 10.46 | 125.00 | | |
| | Eşit | 13 | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'e göre, öğrencilerin gazlar konusunun öğretiminden sonra basınç-hacim çarpımına karşılık bir bölü hacim grafiğinin yorumlanmasında daha başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencilerden 12'sinin bu becerisi olumlu yönde değişmiştir. Son test ve ön test arasındaki değişim istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde, bu durumun anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir (p=.017 < .05).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin çalışmaya temel olan her üç grafiğin yorumlanmasına yönelik becerilerinin, yapılan öğretim ile gelişme gösterdiği bulunmuştur. Bu grafiklerin üçünde de ele alınan başlıca durum, basınç-hacim çarpımının basınç ya da hacim ile olan ilişsidir.

Çalışmada incelenen ilk grafik, PxV - V grafiğidir. Öğretim öncesinde öğrencilerin, kendilerine verilen grafiğin basınç-hacim çarpımına karşılık hacim grafiği olmasına rağmen basınca karşılık hacim grafiği gibi değerlendirerek yanlış yorumladıkları görülmektedir. Konunun öğretimi sonrasında ise öğrencilerin, bir gazın hacmi artsa da basıncının azalmasından dolayı, basınç-hacim çarpımının sabit kalacağının bilincinde oldukları dikkati çekmektedir. Ayrıca, gazın hacminin 0 olması durumunda basınç hacim çarpımının alabileceği değerin de farkında oldukları, öğrencilerin sorunun cevabına yönelik yaptıkları

doğru çizimlerden anlaşılmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin grafiği yorumlama becerilerinin gelişme gösterdiği görülmektedir.

Çalışmada ele alınan ikinci grafik, PxV - P grafiğidir. Bu grafiğin yorumlanmasından elde edilen sonuçlar, bir önceki paragrafta bahsedilen PxV - V grafiğinden elde edilen sonuçlara benzerlik göstermektedir. PxV - P grafiğinde de yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin basınç artışı ile hacmin azalması arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde ele aldıkları; basınç artışı ile, basınç-hacim çarpımının sabit kaldığının farkında oldukları dikkati çekmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin, basıncın 0 olduğu noktada, basınç-hacim çarpımının alabileceği değeri de kavradıkları görülmektedir. Bir önceki grafiğin yorumlanmasına benzer bir şekilde bu grafikle ilgili olarak da üniversite öğrencilerinin bu becerilerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Bu çalışmada ele alınan üçüncü ve son grafik ise, PxV - 1/V grafiğidir. Bu grafikte, hacmin artması 1/V değerini azaltırken, hacim-basınç çarpımı değerini ise diğer grafiklerde olduğu gibi sabit bırakmaktadır. Ancak bu grafikte de hacim 0 olduğunda 1/V değeri tanımsız olmaktadır. Bu nedenle, bu grafiğe çizilen doğru PxV eksenini kesmemektedir. Çalışmanın başlangıcında, öğrencilerin kendilerine verilen grafiklerdeki bu ilişkileri yeterince kuramadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, alanyazında daha önce yapılmış çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Testa ve diğ., 2002; Coştu, 2007; Bayazıt, 2011). Çalışma sonunda ise öğrencilerin yorumlama becerilerin anlamlı bir şekilde gelişme gösterdiği görülmektedir.

Çalışma sonucunda, yapılan öğretimin üniversite öğrencilerinin basınç-hacim çarpımı ile basınç, hacim ve hacmin tersi ile olan ilişkileri için çizilen grafikleri yorumlama becerilerine anlamlı katkılarda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, oldukça memnuniyet vericidir. Çünkü fen ve kimya eğitiminde, önem verilmesi gereken bir durum da disiplinler arası ilişkilerin üzerinde durulmasıdır. Bunun için eğitimcilerin yeterli farkındalığa sahip olması ve yeterli donanım taşıması gerekmektedir. Böylece, nitelikli bir fen ve kimya eğitimi verilmesine katkıda bulunulabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (4), 1325 -1346.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Çelik, H., & Pektaş, H. M. (2017). Graphic comprehension and interpretation skills of preservice teachers with different learning approaches in a technology-aided learning environment. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15,* 1–17.

Coştu, B. (2007). Comparison of students' performance on algorithmic, conceptual and graphical chemistry gas problems. *Journal of Science Education and Technol*ogy, 16, 379–386.

Eshach, H. (2014). The use of intuitive rules in interpreting students' difficulties in reading and creating kinematic graphs. *Canadian Journal of Physics*, 92, 1–8.

Laçin Şimşek, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, *9* (2), 433 - 445.

Şimşekli, Y., & Çalış, S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine fen bilgisi laboratuvarı dersinin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI* (1), 183 - 192.

Taşar, M. F., İngeç, Ş. K., & Güneş, P. Ü. (2004). Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*.

Testa, I., Montoy, G., & Sassi, E. (2002). Students' reading images in kinematics: The case of real-time graphs, *International Journal of Science Education*, *24* (3), 235-256.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

# BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Öğrtm. Volkan Keskinkılıç
MEB
volkan.mat@hotmail.com

Öğrtm. Ali Cemal Köksal
MEB
k_oksal@hotmail.com

Öğrtm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

**Özet**
Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde uygulamaya konulan kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitime muhtaç bireylere özel eğitim kurumları yanında normal okullarda eğitim vermek ve özel eğitim ihtiyacındaki bireylerin normallerle birlikte eğitimini gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Normal sınıflarda kaynaştırma eğitiminin beklenen yararı elde etmesinde öğretmenlerin hazırlayıp işe koşacakları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) önemli rol oynamaktadır.

Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde işe koştukları BEP'e ilişkin var olan durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Araştırma verileri Kırşehir il merkezinde öğretmenlik uygulamasına katılan 84 öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Katılımcı gözlem kayıtlarına dayalı olarak elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilip açıklanmıştır. Araştırmada Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ilişkin katılımcılar 229 adet olumsuzluk ifadesi belirtmişlerdir. Bunlar içeriklerine göre 10 farklı kategoriden oluşmaktadır. Olumsuzluk kategorileri belirtilen olumsuzluk ifadelerine göre sıralı olarak; Kazanımlar, özensiz program, aile, öğretmen, okul elverişsizliği, değerlendirme, öğrenci, uygulama, destek odası ve uzman boyutlu olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma Eğitimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Sınıf Öğretmeni.

# A CASE STUDY ON INDIVIDUAL TRAINING PROGRAMS: THE CASE OF KIRŞEHİR PROVINCE

**Abstract**
Turkish national education system, with mainstreaming education practices, aims to provide training for students in need of special education with other students besides special education institutions. Prepared and practiced by teachers Individualized Educational Programs (IEP) play an important role on expected benefits of mainstreaming education.

The research aims to reveal the existing situation of the IEP practices of primary school teachers. This study is a qualitative case study. The research data were obtained from the opinions of 84 teacher candidates who participated in the teaching practice in Kırşehir province. The obtained data were analysed and explained by content analysis. Participants reported 229 negative statements for the Individualized Education Programs (IEP). These statements consist of 10 different categories according to their contents. Negative categories are listed as achievements, sloppy programs, family, teacher, school expediency, assessment, student, practice, support room and expert.

**Keywords:** Mainstreaming Education, Individualized Education Program, Primary School Teacher.

## GİRİŞ

### Kavramsal Çerçeve, Mevzuat, Uygulama, İlke

Türkiye'de 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasası ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların Milli Eğitimin genel esasları çerçevesinde eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi olmaları ve topluma uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Bu yasanın genel ilkeleri içerisinde engelli öğrencilerin engelli olamayan akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri, mümkün olduğunca erken yaşlarda eğitime başlamaları bulunmaktadır.

Kaynaştırma sürecinde uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP); her bir engelli çocuk için yazılı olarak, bölge eğitim kurumu veya eğitim ünitesi tarafından geliştirilmiş olan ve engelli çocukların, öğretmenlerin, ana□babaların ya da koruyucu ailelerin özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş özel eğitim programlarıdır. BEP'in sadece akademik alanlarda sınırlandırılması gerekmez, bir engel, bir çocuğun hayatının her alanını etkilediğinden, çocukların sosyal uyum, mesleki eğitim, beden eğitimi ve uyumsal davranış becerileri içinde uygulanır olması gerekir (Fiscus & Mandell, 2002). Bu yönü ile kaynaştırma eğitimi engelli bireylerin bir bütün olarak gelişinde önemli bir rol üstlenmek durumundadır. Kaynaştırma eğitimi gereği görme engelliler, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, yaygın gelişimsel bozukluğu olanlar, özel öğrenme güçlüğü olanlar, işitme engelliler, bedensel engelliler, zihinsel engelliler destek eğitim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Yönetmeliğin ilgili maddesi (Madde- 62) "özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır." biçiminde tanımlanmaktadır. Yönetmeliğe göre TME Sisteminde kaynaştırma uygulamaları; *Tam zamanlı kaynaştırma, Yarı zamanlı kaynaştırma ve Tersine Kaynaştırma* olmak üzere üç şekilde uygulanmaktadır. Bu programın başarıya ulaşmasında sınıf öğretmenlerinden beklentiler şu maddelerde ifade edilmektedir.

- Eğitime başlamadan önce öğrenciyi hazırlama ve sınıfı hazırlama.
- Kaynaştırma öğrencisinin eğitsel gereksinimlerini ve düzeyini belirleme.
- Kaynaştırılan öğrenci için eğitsel amaç saptama.(Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama)
- Kaynaştırma eğitimi öğrencisi için öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma.
- Kaynaştırma eğitimi öğrencisinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlama.
- Kaynaştırma eğitimi öğrencisiyle gerçekleştirilen öğretimin etkinliğini değerlendirme.

Kaynaştırma eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) işe koşulmaktadır. Bu süreçte, kaynaştırma eğitimine alınacak engelli çocuğun gereksinim türü, derecesi ve eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra, durumuna en uygun eğitim modeli seçilmeli ve eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programların bireyselleştirmesi yapılmalı, hangi ders ve etkinlikleri normal çocuklarla birlikte yapacağı, hangi derslerde destek eğitimi verileceği önceden belirlenmelidir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 6. maddesi e bendinde, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır." denilmekte ve böylece BEP hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir (MEB, 2013). Yönetmeliğe göre, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur. Bu birim;

kurum müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, aile, özel eğitim gerektiren öğrenci, rehber öğretmen – psikolojik danışman eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf öğretmeni veya hazırlanan programın içeriğine uygun branş öğretmeni, gerektiğinde izleme tanılama ve değerlendirme ekibinden görevli bir kişiden oluşur. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının ilkeleri şunlardır (Madde-68):

- *Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.*
- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır.
- Hizmetler okul merkezli olur.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
- Kaynaştırma, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.
  Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri şunlardır:
- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.
- Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin işbirliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.
- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.
- Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.
  Kaynaştırma Uygulamalarında paydaşların görev ve sorumlulukları şu maddelerde tanımlanmıştır:
- *Müdür*; kaynaştırma uygulamaları için kurumda gerekli düzenlemeleri planlar ve uygulanmasını sağlar, özel eğitim hizmetleri kurulu ile iş birliği yapar.
- *Gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen (Gezici öğretmen);* bireyselleştirilmiş eğitim programını uygular, değerlendirir, gerektiğinde bireye, aileye, öğretmene ve kuruma bilgi verir.
- *Öğretmen;* özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışır.
- *Rehber öğretmen - psikolojik danışman;* kaynaştırma uygulaması kararı ile gelen öğrenciler için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesinde ve uygulamada yer alan öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konularında rehberlik eder.
- *Aile;* programın uygulanması sırasında çalışmalara etkin bir şekilde katılır, gerektiğinde eğitim araç-gereç desteği sağlayabilir.

Eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma uygulamasının etkin kılınması açısından uygulamadan geribildirim alınması geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Kaynaştırma programlarının işe koşulmasında BEP'in uygulanmasına ilişkin değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda BEP'in sınıflarda nasıl işe koşulduğu hakkında araştırma bulguları kaynaştırma eğitim mevzuat ve programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak olması bakımından önemlidir. Bu kapsamda bu araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının okullardaki kaynaştırma eğitiminde uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ilişkin gözledikleri olumsuzluklar nelerdir ve hangi kategorilerde ortaya çıkmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması; açıklamaya, anlamaya ve yordamaya odaklanan bir araştırma olarak (Woodside, 2010) özellikle olay ve bağlam arasındaki sınır net olmadığında gerçek yaşam koşullarında oluşan güncel bir olayı incelemek için kullanılmaktadır (Yin, 1994). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Büyüköztürk, vd., 2008). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sınıf eğitimi programlarında son sınıf öğrencilerinden, iki dönem okullarda öğretmenlik uygulamasını tamamlamış, 29'u erkek, 55'i kız olmak üzere toplam 84 kişiden oluşan son sınıf öğrencileridir.

### Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki, Cinsiyet: *Erkek ( )Kız ( )* ***aldığınız kaynaştırma eğitimini de dikkate alarak staj yaptığınız okuldaki/lardaki öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine uygulanan Bireysel Eğitim Programı (BEP) ugulamasına ilişkin olumsuzluklar nelerdi****?* maddelerine görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen görüşler katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanacaktır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 20ve kız olan bir katılımcı "20K" olarak kodlanmıştır.

### Geçerlik, Güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacı tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır. veri analiz ve raporlaştırma süreci aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu 3 uzman görüşüne sunularak, "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmesine dönük görüşleriniz" şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılırlığı sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü [*Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı*)] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme 2016 Mayıs ayı içerisinde aynı anda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, isimsiz formla yazılı olarak elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış ve açık uçlu maddelere katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir belirtilen görüşlerin madde köküne göre gruplandırılarak ayrıntılı dökümü yapılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleri ifade ettikleri anlam bakımından sınıflandırılıp aynı anlama gelebilecek görüşler bir gurup altında toplanarak sayısallaştırılarak bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Sönmez ve Alacapınar, 2011).

## BULGULAR

Bireyselleştirilmiş eğitim uygulamasına dönük katılımcı görüşleri analiz edilerek tablo ve grafiksel değerler olarak verilip, açıklanmıştır.

Tablo 1: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) İlişkin Olumsuzluklar Kategorik Değerleri

| **BEP UYGULAMASINDAKİ OLUMSUZLUK KATAGORİLERİ** | **F** |
|---|---|
| KAZANIMLAR | 71 |
| ÖZENSİZ PROGRAM | 43 |
| AİLE | 28 |
| ÖĞRETMEN | 26 |
| OKUL ELVERİŞSİZLİĞİ | 18 |
| DEĞERLENDİRME | 11 |
| ÖĞRENCİ | 11 |
| UYGULAMA | 9 |
| DESTEK ODASI | 7 |
| UZMAN | 5 |
| **Toplam** | **229** |

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ilişkin olumsuzluk kategorik değerlerini gösterir Tablo 1 değerlerine göre, katılımcılar 229 adet olumsuzluk ifadesi belirtmişlerdir. Bunlar içeriklerine göre 10 farklı kategoriden oluşmaktadır. Buna göre olumsuzluk kategorileri sıklıklarına göre sıralı olarak şöyledir: Kazanımlar, özensiz program, aile, öğretmen, okul elverişsizliği, değerlendirme, öğrenci, uygulama, destek odası, uzman. Bunlardan gözlenme sıklığı en fazla olan olumsuzluk BEP'in kazanımları, programın özensizliği, aile katkısı ve öğretmen boyutlu kategorilerini oluşturan olumsuzluklardır. Buna ilişkin grafiksel gösterim Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) İlişkin Olumsuzluklar Kategorik Değerleri Sütun Grafiği

Tablo 2: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Kazanım Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| KAZANIM | Bireysel farklılıklara, ihtiyaçlara, seviyeye uygun kazanım seçememe | 42 |
| | Kazanımlar için daha çok zamana ihtiyaç duyulması. | 9 |
| | Kazanımlara ulaşamama. | 7 |
| | Öğrencinin yetersizliğini dikkate almama | 6 |
| | Akademik kazanım yok. | 3 |
| | Kazanımların düşük düzeyli olması. | 3 |
| | Sosyalleşmeyi sağlamaya dönük kazanım eksikliği. | 1 |

Tablo 2'ye göre kazanım kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile, bireysel farklılıklara, ihtiyaçlara, seviyeye uygun kazanım seçememe, kazanımlar için daha çok zamana ihtiyaç duyulması, kazanımlara ulaşamama ve öğrencinin yetersizliğini dikkate almama olduğu görülmektedir.

Tablo 3: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Özensiz Program Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| ÖZENSİZ PROGRAM | BEP'in formalite gereği hazırlanmış olması. | 21 |
| | Başkaları tarafından hazırlanmış olan hazır BEP'lerin uygulanması. | 12 |
| | Özensiz program hazırlama | 6 |
| | Kesin programın olmaması. | 2 |
| | Uygun olmayan destek eğitimine gönderme. | 2 |

Tablo 3'e göre özensiz program kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile BEP'in formalite gereği hazırlanmış olması ve başkaları tarafından hazırlanmış olan hazır BEP'lerin uygulanması olduğu görülmektedir.

Tablo 4: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Aile Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| AİLE | Aile katılımının/işbirliğinin yetersizliği. | 22 |
| | Ailenin çocuğun engelini inkarı, değer vermemesi, bilgisizliği. | 3 |
| | Ailenin ekonomik yetersizliği. | 2 |
| | Akrabaların çocuğu dışlaması. | 1 |

Tablo 4'e göre aile kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile aile katılımının/işbirliğinin yetersizliği olduğu görülmektedir.

Tablo 5: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Öğretmen Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| ÖĞRETMEN | Öğretmenlerin eğitimsel yetersizliği. | 13 |
| | Öğretmenin yeterli desteği vermemesi, verememesi. | 9 |
| | BEP hazırlamama. | 2 |
| | Öğretmenin BEP uygulamasını bilmemesi. | 2 |

Tablo 5'e göre öğretmen kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile öğretmenlerin eğitimsel yetersizliği ve öğretmenin yeterli desteği vermemesi, verememesi olduğu görülmektedir.

Tablo 6: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Okulun Elverişsizliği Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| OKULUN ELVERİŞSİZLİĞİ | Okul ortamının yetersizliği/elverişsizliği | 9 |
| | Okul yönetiminin duyarsızlığı. | 5 |
| | BEP için materyal eksikliği. | 3 |
| | Sınıfların kalabalık olması. | 1 |

Tablo 6'ya göre okulun elverişsizliği kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile okul ortamının yetersizliği/elverişsizliği ve okul yönetiminin duyarsızlığı olduğu görülmektedir.

Tablo 7: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Değerlendirme Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| DEĞERLENDİRME | Değerlendirmenin yetersiz olması. | 9 |
| | Amaçların değerlendirilememesi | 1 |
| | Öğrencideki tanımlanmamış yetersizlikleri saptayamama. | 1 |

Tablo 7'ye göre değerlendirme kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değeri değerlendirmenin yetersiz olması olduğu görülmektedir.

Tablo 8: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Öğrenci Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| ÖĞRENCİ | Öğrencinin BEP'e ilgisizliğİ, uyamaması. | 6 |
| | Öğrenciyi çok kısıtlaması. | 2 |
| | Öğrenciye yeterli zaman verilmemesi. | 2 |
| | Öğrencinin kendini ifade edememesi. | 1 |

Tablo 8'e göre öğrenci kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değeri öğrencinin BEP'e ilgisizliğİ, uyamaması olduğu görülmektedir.

Tablo 9: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Uygulama Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| UYGULAMA | Düzeye uygun destek etkinliklerine yer verememe. | 5 |
| | Uzun süreci gerektirmesi. | 2 |
| | Okuldaki işbirliği eksikliği. | 1 |
| | BEP hazırlama zorluğu. | 1 |

Tablo 9'a göre uygulama kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değeri düzeye uygun destek etkinliklerine yer verememe olduğu görülmektedir.

Tablo 10: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Destek Odası Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| DESTEK ODASI | Destek odalarının yetersizliği. | 4 |
| | Okulda kaynak, destek odasının olmaması. | 3 |

Tablo 10'a göre destek odası kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile o Destek odalarının yetersizliği ve okulda kaynak, destek odasının olmaması olduğu görülmektedir.

Tablo 11: BEP'e İlişkin Olumsuzluklardan Uzman Kategorisi Olumsuzluk Alt Grup Değerleri

| KATEGORİ | Olumsuzluk Alt Grup Değerleri | F |
|---|---|---|
| UZMAN | Okulda rehber öğretmen bulunmaması. | 3 |
| | Uzman bulma yetersizliği. | 2 |

Tablo 11'e göre uzman kategorisinde ifade edilme sıklığı en fazla olan olumsuzluk alt grup değerleri sırası ile Okulda rehber öğretmen bulunmaması ve uzman bulma yetersizliği olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) ilişkin katılımcılar 229 adet olumsuzluk ifadesi belirtmişlerdir. Bunlar içeriklerine göre 10 farklı kategoriden oluşmaktadır. Olumsuzluk kategorileri belirtilen olumsuzluk ifadelerine göre sıralı olarak; Kazanımlar, özensiz program, aile, öğretmen, okul elverişsizliği, değerlendirme, öğrenci, uygulama, destek odası ve uzman boyutlu olduğu görülmüştür. Bunlardan gözlenme sıklığı en fazla olan olumsuzluk BEP'in kazanımları, programın özensizliği, aile katkısı ve öğretmen boyutlu kategorilerini oluşturan olumsuzluklardır. Kategoriler içerisinde ise ifade edilme sıklıklarına göre ifade edilme sıklı en fazla olarak gözlenen davranış grupları ise şöyledir:

- *Kazanım:* Bireysel farklılıklara, ihtiyaçlara, seviyeye uygun kazanım seçememe, kazanımlar için daha çok zamana ihtiyaç duyulması, kazanımlara ulaşamama ve öğrencinin yetersizliğini dikkate almama.
- *Özensiz program:* BEP'in formalite gereği hazırlanmış olması ve başkaları tarafından hazırlanmış olan hazır BEP'lerin uygulanması.
- *Aile:* Aile katılımının/işbirliğinin yetersizliği.
- *Öğretmen:* Öğretmenlerin eğitimsel yetersizliği ve öğretmenin yeterli desteği vermemesi/verememesi.
- *Okulun* elverişsizliği: Okul ortamının yetersizliği/elverişsizliği ve okul yönetiminin duyarsızlığı.
- *Değerlendirme:* Değerlendirmenin yetersiz olması.
- *Öğrenci*: Öğrencinin BEP'e ilgisizliğİ, uyamaması.
- *Uygulama: D*üzeye uygun destek etkinliklerine yer verememe.
- *Destek odası:* Destek odalarının yetersizliği ve okulda kaynak, destek odasının olmaması.

Konuya ilişkin araştırmalar (Akalın, 2014; Batu, Çolak, ve Odluyurt, 2012; De Boer, Pijl,.ve Minnaert, 2010; Dikici Sığırtmaç, Hoş, ve Abbak, 2011; Tuş, ve Çifci Tekinarslan, 2013), bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bunlardan, Babaoğlu ve Yılmaz (2010)'ın ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığını araştırdığı çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Taşdemir (2011) araştırma bulgularında okulların %65,7'sinde kaynaştırma eğitimi ünitelendirilmiş yıllık planlarda gösterilirken, %34,3'ünde gösterilmediği, okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimi öğrencisinin uygulanan program doğrultusunda bir gelişme göstermesi bakımından, katılımcıların %72,0'si gelişme gösterildiği, %28'ininde gelişme göstermediği görüşünde oldukları, kaynaştırma eğitimi uygulamasında karşılaşılan zorluklar bakımından katılımcıların %86,6'sı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın nitel bulgularında okullarda kaynaştırma uygulaması ile ilgi yaşanılan zorluklar açısından 189 farklı görüş bildirilmiştir. Bunlardan, yoğunluğu en fazla olanlar kaynaştırma öğrenci velilerinin velilerin ilgisizliği, kaynaştırma öğrencisi için yeterli zaman ayıramama, kaynaştırma öğrencisinin sınıfa uyum sağlayamaması, hem kaynaştırma öğrencisinin hem de kaynaştırma öğrenci velisinin durumu kabullenmemeleri, okulun fiziki imkânlarının yetersizliği, öğretmenin kaynaştırma konusunda teknik bilgi yetersizliği, kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmeye yeterli zaman kalmaması, sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkması, sınıfların kalabalık oluşu, ailenin eğitimsizliği, ilgisizlik ve öğrenciyi tanımama, hoşgörü ve sabır gösterememedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesi ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin araştırıldığı Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013)'ın çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını, bu konuda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Aynı araştırmada sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarının olmasını, nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, yarı zamanlı kaynaştırmayı ve kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler. Aynı konudaki Gök ve Gök ve Erba (2011) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak sınıflarındaki ve

okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere pek çok yararı olduğunu belirten öğretmenlerin çoğunluğu, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını, diğer özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiği sürece kaynaştırma eğitimine alınması gerektiğini dile getirmişlerdir (Altıntaş vd. 2015). Koçyiğit, (2015) araştırmasında ise, kaynaştırma sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar ebeveyn (kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin durumu kabullenmemesi, yetersiz iş birliği, üst düzey beklenti, umutsuzluk, diğer öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma öğrencisini kabul etmeme davranışları, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerine karşı olumsuz tavırlar), öğrenci (uyum sorunları), yönetici (yetersiz ilgi), öğretmen (kaynaştırma öğrencilerini kabul etmeme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada yetersizlikler) ve eğitim ortamı (yetersiz araç gereç ve materyal, sınıfların kalabalık oluşu ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin yaşadıkları ulaşım sorunları) kaynaklı olabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerindeki umutsuzluktur.

Kaynaştırma eğitimi üzerine alan yazın araştırma sonuçları ve bu araştırmanın sonuçlarında hem kaynaştırma eğitimine hem de BEP'in uygulanmasına ilişkin tespit edilen olumsuzluklar bu uygulamanın işleyişinin bir göstergesi olması bakımından öğretmenlerin BEP'e ilişkin yaklaşımlarında önemli sorunlar yaşandığını göstermesi bakımından anlamlıdır.

## ÖNERİLER

Okullarda her bir sınıf ve her bir öğrenci için hazırlanıp işe koşulacak olan BEP'lerin kazanımların öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

İşe koşulacak olan programlar duyarlı bir yaklaşımın ürünü olarak o sınıf ve öğrenci için tek ve orijinal olmalıdır.

Ailenin kaynaştırma uygulamasının etkinliği açısından programın tüm aşamalarında etkin olarak katılımı sağlanmalıdır.

Öğretmenler BEP'in her aşamasına duyarlıkla yaklaşmalı ve BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim ihtiyaçları ivedilikle giderilmelidir.

Okullar hem yönetsel hem de fiziksel olarak kaynaştırma eğitimine duyarlı ve hazır olmalıdır.
Konu başka araştırmacılar tarafından farklı boyut, yöntem ve örneklem grupları üzerinde araştırılarak kaynaştırma eğitimine yeterli geri bildirim sağlanabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education* (INT-JECSE), 6(1), 115-142.

Altıntaş, G.,Baykan, Ö., Kahraman, E. ve Altıntaş, S.U. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199 147.

Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18 (2), 345-354.

Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara: Pegem.

De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards ınclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

Fiscus,E.D. & Mandell, C.J. (2002) Developing Individualied Education Programs (Çev. Gönül Akçamete, H.G.Şenel ve E.Tekin) 2.Basım, Ankara.2002.

Gay, L., Mills. G. & Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application (8th ed.). New York: Prentice Hall.

Gök, G. ve Erba, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 3(1), 66-87.

Koçyiğit, S. (2015). Türkiye ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/1, 391-415.

Mastropieri, M. A. &.,Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (5. Baskı), Mustafa Şahin, Taner Altun (Çev.), Ankara: Nobel.

MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Kaynaştırma*, Ankara.

MEB *50 Soruda Kaynaştırma Eğitimi* 22.04.2017 tarihinde http://sevilkaynakoo.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/20/01/700708/icerikler/50-soruda-kaynastirma-egitimi_1101428.html adresinden indirilmiştir.

Mıles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete*, Sayı: 29072 YÖNETMELİK. 22.04.2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm adresinden alınmıştır.

Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601 02.9.2008 sayılı "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" Yönerge.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. ve Batu S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice,* 13(3),1743-1765.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayınları. Ankara.

Taşdemir, F.(2010) *İlköğretimde Kaynaştırma Kavramsal Çerçeve, Programlar*. Kırşehir.

Taşdemir, M. (2011). İlköğretimde kaynaştırma uygulaması üzerine bir durum çalışması, *TheJournal of Qafgaz*, 32, 125-133.

Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.

Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice.* UK: Emerald.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yönetmelik Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığından: 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete (Değişiklik: 14.3.2009 / R.G. : 27169) (Değişiklik: 31.7.2009 / R.G. : 27305) (Değişiklik: 22.6.2010 / R.G. : 27619) (Değişiklik: 21.7.2012 / R.G. : 28360) *özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEK AHLAKI DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

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

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

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

**özet**
Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerin meslek ahlakı davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akçakoca ilçesinde çeşitli kurumlarda çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Öğretmenler meslek ahlakı kavramına, mesleğin etik kodlarına göre davranmak, kamu yararını gözetmek, adil-eşit tutum sergilemek ve liyakat temelli yönetimi benimsemek anlamlarını yüklemişlerdir. Adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, güvenirlik yöneticilerin sahip olması gereken meslek ahlakı özelliklerinden öne çıkanlarıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre yöneticiler bu özelliklerin tamamına sahip değildir ve bunun nedeni siyasi etki, yöneticilik bilgi ve becerilerinin eksikliği, atama kriterlerinin yetersizliği ve profesyonellikten uzak kayırmacı yaklaşımdır. Yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilememelerinin sonuçları mutsuz, huzursuz, performansı düşük çalışanlar; işleyişi ve verimi düşük kurumlar ve toplumun eğitime olumsuz algısı ve yozlaşmış ahlaktır. Bunu önlemek için liyakat temelli kişilik özelliklerine uygun atama yapılması, meslek ahlakına yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi, düzenli ve nitelikli denetimlerin sıklaştırılması önerileri ön plana çıkmaktadır.

**Anahtar Sözcükler**: Okul Yöneticisi, İş Ahlakı, Mesleki Ahlak.

# TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SCHOOL ADMINISTRATORS' BEHAVIORS OF WORK ETHICS

**Abstract**
The purpose of this study is to determine teachers' opinions towards school administrators' behaviors of work ethics. Qualitative research design is used for the study and its study group consists of 20 teachers working in Akçakoca, Düzce in 2016-2017. The data is collected via semi structured interview form. Descriptive and content analysis are used for data analysis. According to the findings; work ethics concept is related with behaviors of work ethics codes, being public-minded, behaving fairly and equally and adopting administration based on competence. Justice, equality, honesty and credibility are the important characteristics that administrators should have. Majority of teachers think that administrators do not have these characteristics because of political effects, inefficiency of administrative skills, and favoritism, far from professionalism. The administrators' behaviors, not suitable for work ethics, are unhappy, restless and poor performers, unproductive organizations and corrupted society. To prevent these negative results, assignments based on competence, in-service educations related with work ethics and qualified, regular supervision are suggested.

**Keywords**: School Administrators, Work Ethics, Occupational Ethics.

## GİRİŞ

Her kültürel yapının kendine has, yazılı kurallarındaki boşlukları dolduran ve destekleyen yazılı olmayan kuralları vardır ve bu kurallar zamana, topluma, kültüre göre farklılaşıp, ait olduğu toplumların davranışlarına, değer yargılarına ve hatta inançlarına yansımaktadır. Toplumları bir araya getiren, aitlik bilinci kazandıran bu ortak kültürel değerler, kişilerin davranışlarını etkilerken aslında o toplumun ortak ahlaki değerlerini de yaratmaktadır. Bireysel ve toplumsal ortak değerlerin oluşturduğu ahlaki tutum ve davranışların evrenselliği, daha iyi ve daha doğrunun arayışı ve tanımlanması olup, tartışmasız yenidünyanın da ihtiyacıdır. Bireyden bireye farklılaşan ve toplumsal ögeleri içinde barındıran insani değer, yargı ve davranışları ifade eden bir kavram olan ahlak (Aydın, 2015a), etik kavramı ile çok fazla karıştırılmakta hatta birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa aralarındaki fark, pratik ve teoride olduğu kadar nettir. Etik yanlış ya da doğru olma düşüncesi (Erdem, 2015) ile ilgilenirken; ahlak ise toplumda işlevsel değerleri olan davranış kalıplarını göstermektedir (Usta, 2012). Etiğin temel konusu, insan davranışlarını ahlaki açıdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğu olup (Aydın, 2016b), neyin iyi neyin kötü olduğunu söylemektense, neden öyle olduğu sorusu ile ilgilenmektedir. Diğer bir ifade ile etik tüm değer, yargı ve davranışların sorgulanmasını içeren evrensel bakış açısını sunmaktadır. Ahlakı ise etik genellemeler ışığında kişiyi daha iyiye ve doğruya götüren davranışlar bütünüdür. Bununla birlikte her iki kavram da tüm boyutlarıyla insan hayatının sadece günlük yaşamında değil çalışma hayatı gibi her anında etkili olan kavramlardır. Daha da ilerisi yasa ve kanunların ötesinde kişinin öz denetimini içeren ahlaki kurallar, bireyleri ve nihayetinde toplumları refaha, huzura taşımakta, karmaşadan uzaklaştırmaktadır. Ahlak kuralları bireyin günlük yaşamı kadar iş yaşamını da etkileyip, her iki ortamda da pek çok değişkenden etkilendiği gibi etkileyebilmektedir.

Gelişen teknoloji, ekonomi, eğitim, sağlık olanakları vb. koşullar artan nüfusla birlikte insanların hayata dair beklentilerini farklılaştırırken, bu durum günlük yaşamla birlikte kamusal yaşamın daha dikkatli bir şekilde organize edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden yaşam ve çalışma şartları karmaşıklaştıkça, sorunlar daha ortaya çıkmadan en doğru şekilde engellemek örgütlerin temel çalışma prensibi haline gelmiştir. Örgütsel hedeflere ulaşırken çalışanların tutum ve tavırları, bu yolculuğun güzergâhını belirlemektedir. Nitekim profesyonel bilgi ve becerilerini maddi ve manevi kazanç sağlamak amacıyla kullanan meslek sahiplerinin söz konusu mesleklerini icra ederken uymak zorunda oldukları yasal sınırlamaların yanında ahlaki algıları da işin kalitesini ve örgütün etkinliğini belirlemektedir (Ekici, 2013; İlhan, 2005). Bireylerin çalışma süreçlerinde kendi vicdani yükümlülükleri ve toplumun kişiye empoze ettiği genel geçer doğrular, literatürde mesleki ahlak ya da iş ahlakı olarak görülmektedir (Gök, 2008; Usta, 2012). Zira her mesleğin kendine özel mesleki ahlak kuralları olması kaçınılmaz bir gerekliliktir ve her bir meslek alanının profesyonel bilgi, beceri ve yaklaşım tarzı birbirinden farklıdır (Aydın, 2016b). Buna karşın evrensel olarak kabul edilen mesleki etik ilkelerine göre şekillenen meslek ahlakı, hemen hemen evrensel bir yapıdadır. Bu ilkelerin başında adalet, dürüstlük, hakkaniyet, liyakat, tarafsızlık ve saygı gelmektedir ki; meslek ilkeleri değişkenlik gösterse de temel ahlaki gereksinimler benzerlik göstermektedir (Usta, 2012).

İş etiği ve iş ahlakı kavramları 20. yüzyılın son çeyreğinde özellikle tartışılan konular arasına girmiştir. Zira zaman ve mekân sınırlamalarının ortadan kalkması, geleneksel örgüt yapısını bireysel özgürlük ve özerkliğin hakim olduğu birbirine bağlı sistemlere dönüştürmüştür (Gök, 2008). Soyut ve evrensel olan iş etiği, işe dair davranışların doğru veya yanlış olmalarına yönelik inançların davranışa dönüşmüş halleri, kuralları toplamıyken (Ekici, 2013); somut ve göreceli olan iş ahlakı toplumsal kültür ve değerlerin şekillendirdiği kişisel çalışma tutumlarıdır (Usta, 2012). Bireysel, örgütsel ve sosyal davranış kalıpları ile ilgilenen iş ahlakı (Şahin & Demir, 2000), iş yaşamının tanımlanmış normları temel alarak örgütlenebilmesi için gereklidir (İlhan, 2005). Zira günümüz çalışma hayatının karmaşasını en aza indirerek çalışma ürünlerini insana fayda getirir halde tutabilmenin en önemli yollarından birisi, iş ahlakının örgütlerde kurumsallaşması olarak düşünülebilir. Çünkü örgütlerde ortaya çıkan ahlaki ikilem ve sorunlar, bireysel ahlaki tutumlar ile çözülemeyeceğinden ahlak olgusunun kurumsallaştırılması gereklidir (Şahin & Demir, 2000). Bu kurumsallaşma sürecinde ise örgüt yöneticilerinin tutum ve davranışları yol gösterici nitelikte olup, oldukça önemlidir. Zira ahlak veya etik olgusunun yönetimle olan ilişkisi, pek çok boyutta olduğu gibi özellikle hakların ve kaynakların dağılımı söz konusu

olduğunda daha belirgin olduğundan (Gülcan, Kılınç, & Çepni, 2012) yöneticinin ahlaki sorumluluğu, kurumsallaşma sürecinde önem arz etmektedir.

Örgütlerin hedeflerine ulaşması için yöneticilik, denetçilik, rehberlik ve liderlik gibi birçok görevi üstelenen yöneticiler, iş ahlakı olgusunun örgütte yaygınlaştırılması ve benimsenmesi için anahtar rol oynamaktadırlar. Çünkü yöneticinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilemesi, çalışanlarında da ahlaki bilincini geliştirecek ve bunun sonucunda iletişim etkileşim güçlenecek, denetim iyileşecek, ahlaki davranışlar örgüt iklimine yansıtılacaktır (Usta, 2012). Tutum ve davranışlarıyla rol model olmasının gerekliliği iş ahlakı konusunda da önem arz eden yöneticiler (Brown, 2007), tüm örgütü ilgilendiren kararlar alırken bu kararları herkesin faydasını gözeterek planlamak, karşılaşılan sorunlara çözüm getirirken adil ve yine herkesin yararına olacak olanı seçmek durumundadır (Aydın, 2016b). Bundan dolayı yöneticinin meslek ahlakına uygun olarak davranması bireysel ve kurumsal olarak büyük önem arz etmektedir.

Özelde bireyin, genelde toplumun ahlaki değerlerinin kazandırılmasında eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak, hızla değişen yaşam şartlarının baş mimarlarındandır. Toplumca kabul gören, kişiyi daha iyiye yönelten ahlaki davranışların kazandırılmasında eğitim örgütlerinde ilk sorumluluk eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı söz konusu olduğunda ilk faktör olarak düşünülen yöneticilerin yöneticilikleri yanında pek çok liderlik vasfını sergilemeleri beklenmektedir. Belki de son dönemde öne çıkan etik liderlik yaklaşımının eğitim örgütlerinde baş gösteren genel geçer doğru ve değerlerin yozlaşması sonucu önem kazanmasının (Çelik, 2003) bir nedeni de budur. Zira örgüt amaçlarına ulaşma sürecinde yasalar ve politikaların yanı sıra ahlaki değerlere uygun davranışların sergilendiği liderlik türü (Erdoğan, 2016) olan etik liderlik, okul yöneticilerinin meslek ahlakı anlayışını da kapsamaktadır. Bu bakımdan yeni örgütsel anlayışta çalışanlar kendilerine lider olacak kişilerin dürüstlüğe ve belirli ahlaki değerlere sahip ve onları sergileyen yöneticilerden seçilmesini istemektedirler (Mertler, 2015). Yaparak, yaşayarak ve yaşatarak öğrenmenin esas olduğu çağdaş eğitim anlayışında kurum yöneticilerinin rol model olabilen, mesleklerinin önemini kavramış ve buna uygun ahlaki davranışları sergileyen yöneticilerin meslek ahlakı anlayışlarının evrensel ahlaki olgulara dayalı olması okulların amaçlarına ulaşması, öğretmenlerin mesleki doyum yaşamaları, örgüte bağlılık göstermeleri olumlu okul iklimlerinin yaratılması için de gereklidir (Erdem, 2015; Blase & Blase, 2002). Okul yöneticilerinin görevi okulun amacına uygun olarak işleyen, gelişime ve değişime açık bir örgüt olarak varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Bu görevi yerine getirebilmek için kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanmanın yanı sıra okulun diğer paydaşlarının da yönetim sürecine katılımını sağlayabilen yöneticiler, amaca ulaşmaya daha yakın olarak kabul edilebilir. Okulların varlığını sürdürebilmesi için toplumsal ihtiyaca cevap veren değerlere sahip olması ise meslek ahlakı olgusunun okul iklimine yansıtılmasından geçmektedir.

Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun olarak görülen davranışları arasında adaletli, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk sahibi, insan haklarına saygı, insancıl, örgüte bağlı, hukukun üstünlüğüne inanma, sevgi ve hoşgörü sahibi olma, emeği takdir etme, hak ve özürlüklerden yana olma, yasa dışı olan her şeye karşı direnebilme sayılabilirken; meslek ahlakına aykırı davranışlar olarak ayrımcılık, kayırma rüşvet, yıldırma, korkutma, ihmal, istismar, bencillik, yolsuzluk, yaranma, şiddet, baskı, hakaret, taciz, siyaseti işe karıştırma, görevi kötüye kullanma, zimmet ve bağnazlık bulunmaktadır (Aydın, 2016b; Usta, 2012; Milley, 2017; Blase & Blase, 2002). Söz konusu olumlu ve olumsuz davranışlar kültürel ögelerden bağımsız olarak her toplumda ve her türlü örgütte önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlarının okula yansıması kuşkusuz olumlu etkiler yaratmaktadır. İnsanı, insanla işleyen eğitim kurumlarında mesleki ahlak normlarının gerekliliği yadsınamaz. Öte yandan yöneticilerin meslek ahlakına uygun olmayan tutum ve davranışları pek çok boyuttave süreçte eğitim örgütlerine zarar vermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve yenilikçi bakış açılarını azaltan bu durum çalışanların işlerinde daha fazla hata yapmalarını, işten kaçmalarını veya iş bırakmalarına sebep olan özel yaşamlarını da kapsayan bir şekilde olumsuz etkileşimler yaratmaktadır (Milley, 2017). Ayrıca yöneticilerin rol model olmaları bu süreçte olumsuz etkiler de doğurabilmektedir. Çünkü ahlaki değerlerden uzaklaşan yönetimin tutum ve davranışları bir süre sonra örgütte normalleşip çalışanlar tarafından tekrar edilir hale gelebilmektedir (Blase & Blase, 2002). Yöneticilerinin mesleki ahlak ilkelerine uymamaları durumunda öğretmenlerde uyumsuzluk,

yalnızlık, özgüven ve özsaygı azalması, suçluluk, öfke ve depersyon gibi psikolojik etkiler yaratırken, örgütsel bağlamda çalışan motivasyonunun düşmesi ile üretkenliğin azalması, örgüt ikliminin bozulması ve karar alma süreçlerinde aksamalar gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir (Usta, 2012). Tüm bu olası olumsuzlukların önüne geçebilmek için eğitim yöneticileri meslek ahlakı algılarını geliştirmeli ve yönetim sürecini tüm örgütün faydasını sağlayacak şekilde planlamalıdırlar (Greenfield, 2004).

Okul yöneticilerinin meslek ahlakı tutumları genel olarak, karar verme ve yönetsel süreçlerde sergiledikleri davranışlarda, iletişim becerilerinde ve örgüt iklimini oluşturma çabalarında gözlemlenmektedir (Mertler, 2015). Bunun yanında yöneticiler meslek ahlakına uygun bir şekilde karar verebilmek için politikadan uzak, yansız, dürüst, çok yönlü ve herkesin faydasını gözeten bir tutum sahibi olmalıdırlar (Atlar, 2015). Zira okul yöneticisinin davranışlarının herkesin ahlaki değerlerini kapsayan, eşitlikçi, sevgi, doğruluk ve hoşgörüye dayanan tarzda olması sadece okul yöneticisinin kabul edilmesini sağlamakla kalmamakta aynı zamanda yöneticinin sergilediği ahlaki yaklaşımın çalışanlar tarafından benimsenmesini da sağlamaktadır (Erdem, 2015). Ayrıca iletişimin sağlıklı işlediği kurumlarda örgütsel büyüme ve gelişmenin daha kolay olacağı fikrinden yola çıkarak okul yöneticilerinin iletişim becerilerinde de ahlaki değerlere saygılı davranmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2016). Çünkü çalışanların yaratıcılığını destekleyen, saygı ve empati temelli tutumlar sergileyen eğitim yöneticileri okul iklimlerinin okulun tüm paydaşları için olumlu olmasını sağlayacaktır (Erdem, 2015). Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin mesleki ahlak davranışlarının varlığı, yokluğu ya da eksikliği eğitimin kalitesini etkileyeceği gibi kurumsal olarak okul ortamını, bireysel olarak öğretmen ve öğrenci moral, motivasyon, performans gibi pek çok unsuru etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin mesleki ahlak davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri, eleştirel bir bakış açısı yakalamak açısından oldukça önemlidir. Çünkü okullarda yönetimle ilk elden muhatap olan bireyler olarak öğretmenlerin yöneticilerine dair algıları, sadece çalışma barışını değil aynı zamanda öğrenci başarısını da etkileyecek ve örgütsel başarının anahtarı olacaktır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin meslek ahlakı davranışlarına yönelik görüşleri incelenip tartışılmıştır.

**Amaç**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okul yöneticilerin meslek ahlakı davranışlarına yönelik görüşlerini belirlemek, konu ile ilgili olası sorunları ortaya koymak, aksaklıklara ışık tutabilmek, hâlihazırdaki uygulamaları iyileştirmek için önerilerde bulunmaktır.

## YÖNTEM

Nitel araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akçakoca ilçesinde çeşitli kurumlarda çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 19'u erkek, 11'i kadın; 27'si branş, 3'ü sınıf öğretmenidir.

Okul yöneticilerinin meslek ahlakı davranışlarına yönelik daha detaylı bilgi toplayıp öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak kavramsal çatı doğrultusunda sorular oluşturmuş, iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenerek son şekli verilen sorular katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü öğretmenlerden form aracılığıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri çözümlenirken, etik olarak kimlikleri belli olmaması için K1, K2.. K30 şeklinde kodlamalar yapılarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin ortak görüşleri tablolarda görüş sıklıkları doğrultusunda oluşturulan temalar altında gösterilmiş, ayrıca doğrudan görüşlerine yer verilerek oluşturulan kodlar desteklenmiştir. Oluşturulan tablolarda bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş alınmamıştır. Görüşme formunda öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1. Meslek ahlakı nedir?
2. a. Okullarda yöneticilerin sahip olması gereken meslek ahlakı özellikleri nelerdir?
   b. Türk eğitim sisteminde okul yöneticileri bu özelliklere sahip midir? Gerekçeleriyle yazınız.
3. Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin davranışlarını göz önüne alarak;

a- Meslek ahlakına uygun davranışları nelerdir?

b- Meslek ahlakına uygun olmayan davranışlar gösteriyorlar mı? Gösteriyorlarsa nelerdir?
c- Meslek ahlakına uygun olmayan davranışları sergilemelerinin nedenleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilememelerinin sonuçları nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilemelerinin faydaları nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilemeleri için neler yapılmalıdır?

## BULGULAR

### Mesleki Ahlak Kavramına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 1: Öğretmenlerin Mesleki Ahlak Kavramına Yönelik Görüşleri

| | **Öğretmen görüşü** | **n** |
|---|---|---|
| **Mesleki değerler açısından** | Mesleki standartlara uygun davranışlar sergilemek | 20 |
| | Kamu yararını gözetmek | 5 |
| | Meslek değerlerini korumak | 3 |
| | Okulda olumlu değişiklikler yaratmak | 2 |
| | Mesleki gelişimi desteklemek | 1 |
| **Bireysel değerler Açısından** | Adil ve eşit davranmak | 12 |
| | Liyakati gözeterek işini doğru ve düzgün yapmak | 12 |
| | İnsani değerleri gözetmek | 5 |
| | İşine sevgi ve saygı beslemek | 3 |
| | Prensip ve ideallerinden ödün vermemek | 3 |
| | Güvenilir olmak | 2 |
| | Uyumlu ve iletişime açık olmak | 1 |

Tablo 1'de katılımcıların meslek ahlakı kavramına yönelik görüşlerine yönelik olarak mesleki değerler ve bireysel değerler olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Mesleki değerler temasında mesleki standartlara uygun davranışlar sergilemek (n=20), kamu yararını gözetmek (n=5) ve meslek değerlerini korumak (n=5); bireysel değerler temasında ise adil ve eşit davranmak (n=12), liyakati gözeterek işini doğru ve düzgün yapmak (n=12) ve insani değerleri gözetmek (n=5) kodları öğretmenler tarafından en çok yinelenen kodlarlardır. Görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler meslek ahlakı olgusunu tanımlarken okulda olumlu değişiklikler yaratmak, mesleki gelişimi desteklemek, işine sevgi ve saygı beslemek, prensip ve ideallerinden ödün vermemek ve güvenilir olmak gibi kavramlar kullanarak kurumlarda meslek ahlakının önemi belirtmişlerdir. Belirtilen durumlara yönelik olarak öğretmen görüşlerinden K5 "*Beraber çalıştığı insanların hakkını koruyarak mesleğinde üzerine düşen görevleri en uygun zaman diliminde, en iyi yöntem ve teknikle insani sınırları aşmadan yapması*", K7 "*İşi yapan kişinin herhangi bir kontrol mekanizmasına bağlı kalmadan içsel güdülenmeyle işinin hakkını vererek yerine getirmesi, çalışma arkadaşlarına yönelik her durumda eşit ve adil bir yaklaşım sergilemesi ve saygı duyması*" ve K23 "*Bireylerin meslek hayatındaki davranışlarını yönlendiren, adaleti ve eşitliği temel alan prensipler ve idealler bütünü*" örnek gösterilebilir. Görüşlerden de anlaşılacağı üzere adalet ve eşitlik, meslek ahlakı olgusunun temel yapı taşı olarak görülmektedir. Zira adalet ve eşitliğin olduğu kurumda sorunları engellemek ve çözmek daha kolay olmaktadır. Usta (2012) ise meslek ahlakını tanımlarken kişinin kendi kendisini yönetmesini sağlayan ve bu sırada da bireysel faydadan ziyade toplumsal çıkarları hesaba katan, insana saygıyı içinde barındıran bir olgu olarak belirtmiştir. Öğretmenlerden K6'nın görüşü olan "*Kişinin mesleğine özel olan ahlaki değerleri kullanarak hizmet vermesi ve bunu yaparken de milli çıkarları şahsi çıkarlarının önünde tutması*" görüşü, bu durumu belirten görüştür.

Elde edilen bulgular ışığında meslek ahlakı kavramının öğretmenler tarafından hem mesleki değerler hem de bireysel değerler açısından en doğrunun aranması olduğu şeklinde değerlendirildiği, söylenebilir. Ahlakın anahtar sözcüklerinin değerler, haklar ve moral sorumluluklar olduğundan (Şahin ve Demir, 2000), yola çıkarak sadece bireysel algıyı değil insanın sosyal duruşunu ve toplumsal yapıyı da şekillendirdiği ifade edilebilir. Tüm bu değer, hak ve sorumlulukların mesleki yaşama yansıması muhakkak ki önce bireyin ve kurumun ardından da toplumsal yaşantının refahını şekillendirecektir.

Refah ve mutluluğu getirecek olan da adalet, eşitlik, hesap verebilirlik, güvenirlik ve insani değerlerin gözetilmesi olacaktır.

**Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Meslek Ahlakı Özellikleri**

Tablo 2: Okullarda Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Meslek Ahlakı Özellikleri

| Kurumsal Özellikler | n | Bireysel Özellikler | n |
|---|---|---|---|
| Adalet | 17 | Dürüstlük, güvenilirlik | 15 |
| Eşitlik | 13 | Hoşgörü ve anlayış | 9 |
| Tarafsızlık | 9 | Sorumluluk ve prensip sahibi olma | 5 |
| Destekleyicilik, motive edicilik | 8 | Eleştiri ve iletişime açıklık | 4 |
| Saygı | 7 | Empati | 4 |
| Yasalara uyum, hizmet ideallerini koruma | 6 | Takdir edebilme | 4 |
| Katılımcı yönetim | 5 | Özel hayatını dışarıda bırakma | 2 |
| Yönetici yeterlikleri | 4 | Mesleki gelişime önem verme | 2 |
| Sorunları çözme | 3 | | |
| Olumlu okul iklimi oluşturma | 2 | | |

Tablo 2'de okullarda yöneticilerin sahip olması gereken meslek ahlakı özelliklerine yönelik kurumsal ve bireysel özellikler olmak üzere iki temaya ulaşıldığı görülmektedir. Kurumsal özellikleri temasında adalet (n=17), eşitlik (n=13) ve tarafsızlık (n=9); bireysel özelliklerde ise dürüstlük, güvenirlik (n=15), hoşgörü ve anlayış (n=9) ve sorumluluk ve prensip sahibi olma (n=5) kodları en çok tekrar edilen kodlar olarak dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerini sıralarken en çok adalet, eşitlik, dürüstlük, güvenirlik ve tarafsızlık kavramlarını kullanmaları, onların eksikliğini yaşadıkları konuya dikkat çekme çabaları olarak düşünülebilir. Zira belirtilen özelliklere yönelik olarak K23 "*Doğru güvenilir, adil, mesleki yeterliğe sahip, işine ve meslektaşlarına saygılı olmak, empati kurabilmek ve yasalara uymak",* K6 "*Okul yöneticilerinde adalet, mevzuatı uygulama derecesi, güven, çalışma azmi, gücünü kullanırken tarafsızlığı ve eşitliği en önemli meslek ahlakı değerleridir"* görüşlerini belirtmişlerdir. Öte yandan okul yöneticisi çalışanlarının motivasyonunu, iş doyumu ve performansını artırabilmesi için de çaba sarf etmelidir. Zira mutlu ve kendini güvende hisseden çalışanlar kurumun amaçlarına hizmet ederken daha gayretli olacaklardır. Öğretmenlerden K15 *"Personelini koruyucu, destekleyici, motive edici ortamlar oluşturabilmek"*, K21 "*Hiz*met *ideallerini korurken tarafsızlığını, dürüstlük ve anlayışlı olmak"* görüşleriyle, yöneticinin hem mesleki değerleri korumasının hem de insani değerleri gözetmenin önemini belirte görüşlere örnek gösterilebilir. Çünkü okullar, kişiyi sadece bilgi ile donatan değil aynı zamanda topluma ahlaklı bireyler olarak kazandıran bir kurum olarak sözü geçen meslek ahlakı özellikleri ile yönetilmeyi hak etmektedir.

**Türk Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Meslek Ahlakı Özelliklerine Sahip Olma Durumları ve Nedenleri**

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Meslek Ahlakı Özelliklerine Sahip Olma Durumları Ve Nedenleri

| Yöneticilerin meslek ahlakı özelliklerine sahip olma durumu | | Sahip olmama nedenleri | |
|---|---|---|---|
| Evet sahiptir | 1 | Siyasi etki altında olma | 14 |
| Hayır sahip değildir | 22 | Yöneticilik bilgi ve becerisi eksikliği | 12 |
| Bazıları sahiptir | 7 | Yönetici atama kriterlerinin yetersizliği | 7 |
| | | Adalet ve profesyonellikten uzak kayırmacı yaklaşım | 7 |
| | | Kişisel fayda amaçlama | 3 |
| | | Demokratik ve katılımcı yönetimden uzak olma | 1 |

Tablo 3'te Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin meslek ahlakı özelliklerine sahip olma durumları ve nedenlerine yönelik görüşler incelendiğinde ne yazık ki öğretmenlerden sadece 1'nin yöneticilerin bu özelliklere sahip oldukları yönünde olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden 22'si sahip olmadıkları ve 7'si ise bazılarının sahip olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Yöneticilerin meslek ahlakı özelliklerine sahip olmama nedenleri arasında siyasi etki altında olma

(n=14), yöneticilik bilgi ve becerisi eksikliği (n=12), yönetici atama kriterlerinin yetersizliği (n=7) ve adalet ve profesyonellikten uzak, kayırmacı yaklaşım (n=7) kodlarının katılımcı öğretmenler tarafından en sık olarak tekrarlananları olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin gerekli meslek ahlakı özelliklerine sahip olmadığını ifade eden katılımcı öğretmen sayısının fazla olması endişe vericidir. Öğretmenlerin yöneticilerine yönelik inançlarında ciddi bir sarsılma olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında en sık ifade edilen neden siyasi etkinin varlığıdır. Katılımcıların eğitim öğretime ve kurumların yönetimine siyasi baskıların veya siyasi düşüncelerin egemen olmasından hoşnut olmadıkları söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden K3 *"Okul yöneticisi olabilmek için gerekli kriterler net değildir. Siyaset baskılar, yapılan sınavların yetersizliği yöneticilerin meslek ahlakı özelliklerine sahip olmasını engellemektedir";* K7 "*Okul yöneticileri motivasyon ve ödüllendirme konusunda adaletli olmamakta siyasi ya da kişisel sebeplerden kayırmacı davranmaktırlar" görüşleri hem* siyasi düşüncelerin etkisini hem de yönetici atamalarında yaşanan belirsizliğe dikkat çekmektedirler. En önemli meslek ahlakı özelliği olarak adalet ve eşitliğin ortaya konulması bu belirsizlikten duyulan rahatsızlığı açıklamaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yöneticilerin yönetsel bilgi ve beceri yetersizlikleri de onların meslek ahlakına uygun davranmamalarının bir nedeni olarak görülmektedir. Zira öğretmenlerden K29 "*Okul yöneticilerinin çoğu yönetimsel beceri ile değil siyasi ve sendikal güç ile çalışmaktadır",* K1 "*Herkesin sahip olduğu söylenemez, çünkü Türk eğitim sisteminde öğretmen ve yönetici atamalarında bu değerlere sahip olan kişileri ölçen bir uygulama yok* görüşleri" bu konuya dikkat çekmektedirler. Okul yöneticilerinin gerekli eğitimleri formal ya da informal şekillerde almaları onların yönetim süreçlerine de yansıyacağından önem taşımaktadır. Nitekim K6 "*Müdür seçmek değil müdür yetiştirmek gereklidir. En büyük sorun müdürlerin okulları kendilerine ait bir işletme gibi görmesidir"* diyerek müdürlerin yeterliklerinin az olduğunu belirtmektedir. Eğitim maddi kazanç odaklı bir sektör olmadığından eğitim çalışanlarının gönüllüğü ve kişisel kazanç edinme durumlarının arka planda olması gereklidir. Zira insanı şekillendiren okullar maddi olandan ziyade manevi kazançlar ile başarıya yürümektedir. Öğretmenlerden K24 *"Okullar yönetilirken kamu yararı değil kişisel fayda gözetilmektedir"* ifadesi ile bu duruma dikkat çekmiş ve milli şuurun önemini belirtmiştir.

**Meslek Ahlakına Uygun Olmayan Davranışları ve Nedenleri**

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Meslek Ahlakına Uygun Olmayan Davranışları Ve Nedenleri

| **Yöneticilerin meslek ahlakına uygun olmayan davranışları** | **n** | **Bu davranışların sergilenme nedenleri** | **n** |
|---|---|---|---|
| Adaletsizlik | 17 | Yöneticilik vasıflarına sahip olmamak | 10 |
| Taraflı davranmak | 12 | Çıkarcılık, hırs, yöneticiliği kaybetme korkusu | 8 |
| Siyaseti yönetime karıştırmak | 10 | Liyakatsiz yönetici ataması | 7 |
| Saygısız, bencil ve dürüst olmayan davranışlar | 9 | Kişilik problemleri | 7 |
| Empatiden uzak, sağlıksız iletişim | 9 | Denetim eksikliği | 7 |
| Aşırı katı, kuralcı, inisiyatif almaktan yoksun olmak | 8 | Siyasi baskı altında olmak | 4 |
| Kişisel fayda amaçlayarak kurum sahibi gibi davranma | 5 | Kişisel çıkar sağlama | 4 |
| | | Duyarsızlık | 3 |

Çalışmaya katılan 30 öğretmenin tamamı okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun olmayan davranış gösterdikleri yönünde görüş belirtmiştir. Tablo 4'te yöneticilerin meslek ahlakına uygun olmayan davranışlarına yönelik en çok tekrarlanan kodlardan adaletsizlik (n=17), taraflı davranmak (n=12) ve siyaseti yönetime karıştırmak (n=10) dikkat çekmektedir. Söz konusu davranışların nedeni olarak ise yöneticilik vasıflarına sahip olmamak (n=10), çıkarcılık, hırs ve yöneticiliği kaybetme korkusu (n=8), liyakate uygun yönetici ataması yapılmaması (n=7) ve yöneticilerin kişilik problemleri (n=7) belirtilmiştir. Yöneticilerin meslek ahlakına uygun olmayan davranışlarına verilen yanıtlar göstermektedir ki öğretmenler yöneticilerinin daha demokratik, tarafsız ve adil olmasını istemektedir. Örneğin K1 "*Kişisel siyasi, etnik, dini ve sosyal görüşlerini kullanarak okulu yöneten müdürler vardır. Bunun en önemli nedeni yeterli kontrol mekanizmasının olmamasıdır";* K10 "*Kendilerini siyasi baskı altında hissetmeleri sebebiyle yetkilerini kaybetmemek için bencilce davranmaktadırlar";* K11 "*Makamı doldurabilecek gerçek kaliteye sahip olmamaları ve özgüven eksikliği sebebiyle meslek ahlakına uygun*

*davranmıyorlar"* ve K20 "K*işiliği oturmamış yöneticiler risk almaktan çekinerek bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın mantığı ile sorumluluk almaktan çekinmekte ve kayırmacılık ile duyarsızlık arasında gidip gelmektedir"* şeklinde görüş bildirerek bu sorunlara dikkat çekmektedir. Yönetici niteliklerine sahip olmayan okul müdürlerinin siyasi etkililiğini daha fazla kullandığını belirten katılımcı öğretmenler bunun önüne geçebilmek adına daha adil ve liyakat usullerine göre atama yapılmasının gerekliliğinin altını çizmektedirler. "Yönetim eğitilmeden, eğitim yönetilemez" diyen Yavuz (2015), okul yöneticilerinin 21. yüzyıl ihtiyaçlarına göre eğitilmesinin şart olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda türk milli eğitiminde sistemsel sorunların önüne geçebilmenin bir yolunun da yönetici niteliklerinin artırılması olduğu söylenebilir.

**Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilenmemesinin Sonuçları**

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilememelerinin Sonuçları

| **Bireysel sonuçlar** | **n** | **Kurumsal sonuçlar** | **n** | **Toplumsal sonuçlar** | **n** |
|---|---|---|---|---|---|
| Mutsuzluk ve huzursuzluk | 12 | İşleyişte bozulma | 12 | Ahlaki açıdan sorunlu nesil | 14 |
| Motivasyon ve performans düşüşü | 9 | Verimsizlik | 10 | Ahlaki yozlaşma | 7 |
| Çatışma | 6 | Olumsuz iklim | 7 | Eğitime yönelik olumsuz algı | 5 |
| Başarısızlık | 5 | İmajın bozulması | 3 | Adalet algısının zedelenmesi | 3 |
| İş tatminsizliği ve mesleki tükenme | 3 | | | | |
| Yöneticiye saygı ve güven azalması | 3 | | | | |

Tablo 5'te katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilememelerinin sonuçlarına yönelik bireysel, kurumsal ve toplumsal sonuçlar temalarına ulaşıldığı görülmektedir. Bireysel sonuçlar temasında mutsuzluk ve huzursuzluk (n=12), motivasyon ve performans düşüşü (n=9) ve çatışma (n=6); kurumsal sonuçlar temasında işleyişte bozulma (n=12), verimsizlik (n=10) ve olumsuz iklim (n=7); toplumsal sonuçlar temasında ise ahlaki açıdan sorunlu nesil (n=14), ahlaki yozlaşma (n=7) ve eğitime yönelik olumsuz algı (n=5) kodlarının en sık tekrarlan kodlar olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uymayan davranışlarının bireysel sonuçları önce kurumsal bazda sonra da toplumsal boyutta ciddi sorunlara yol açacağı aşikardır. Bu sorunlara örnekler veren katılımcılardan K26 "*İşinde mutsuz, konsantre olamamış bireyler, başarıya ulaşamayan kurum ve tüm bunların sonucu olarak amaçsız bir toplum oluşacak"* ifadesiyle problemi genel hatları ile özetlemiş olmaktadır. Bireysel hatalar yeterince ciddiye alınmadığında etki alanı genişleyerek zararı da aynı oranda artmaktadır. Huzursuz öğretmenler, niteliksiz eğitim bir ulusun geleceğini tehdit eder hale gelebilir. Öğretmenlerden K30 "Ç*atışmanın hâkim olduğu okullarda kalitesiz eğitimle birlikte amaçsız farkındalığı olmayan bir nesil oluşur"* görüşüyle durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Meslek ahlakı kurumsal boyutta var olmadığında ahlaka uygun olmayan davranışlara karşı duyarsızlık oluşması da karşılaşılabilecek riskler arasındadır. K6'nın "*En kötü sonucu okul ve eğitime olan inanç sarsılacak, ahlaki değerler önemini yitirecek ve ahlaka uygun olmayan davranışlar normalleşecektir. Bu da toplumsal çöküşü hızlandıracaktır"* görüşü yöneticinin tutum ve davranışlarının önemini göstermektedir. Blase ve Blase (2002), yönetici davranışlarının olumlu ya da olumsuz fark etmeden bir süre sonra tüm örgüte yayılacağını öğretmenlerde, öğrencilerde ve toplumda pek çok psikolojik, ekonomik ve sosyolojik olumsuz izler bırakacağını ifade etmektedir. Nitekim her örgütün iklimi, liderinin tutum ve davranışlarıyla şekillendiği gerçeğini göz önünde bulundurulduğunda bu durumun ciddi bir tehdit olduğu söylenebilir.

**Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilenmesinin Faydaları**

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilemelerinin Faydaları

| **Bireysel sonuçlar** | **n** | **Kurumsal sonuçlar** | **n** | **Toplumsal sonuçlar** | **n** |
|---|---|---|---|---|---|
| Yüksek motivasyon ve performans | 11 | Başarı | 8 | Kalkınma | 12 |
| Olumlu ahlaki davranışların yaygınlaşması | 8 | Verimlilik | 8 | Ahlaklı bireyler | 8 |
| Mutluluk ve huzur | 7 | Olumlu iklim | 7 | Eğitim-kültürün iyileşmesi | 6 |
| Kuruma aidiyet | 7 | Düzenli işleyiş | 4 | Birlik beraberlik | 3 |
| Ekip çalışmasının yaygınlaşması | 4 | Kurumsal güven | 3 | | |
| Mesleki doyum ve iş barışı | 4 | | | | |
| Sağlıklı iletişim ortamı | 3 | | | | |

Tablo 6'da okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilemelerinin faydalarına yönelik öğretmen görüşleri üç temada toplanmış, bu temalar incelendiğinde bireysel sonuçlar temasında yüksek motivasyon ve performans (n=11), ahlaki açıdan olumlu davranışların yaygınlaşması (n=8) ve mutluluk ve huzur (n=7); kurumsal sonuçlar temasında başarı (n=8), verimlilik (n=8) ve olumlu iklim (n=7); toplumsal sonuçlar temasında ise kalkınma (n=12), ahlaklı bireyler (n=8) ve eğitim ve kültürün iyileşmesi (n=6) kodlarının en çok yinelenen kodlar olduğu görülmektedir. Meslek ahlakı en doğrunun ve iyinin işe yansıması olarak düşünüldüğünde bu doğruluk ve iyiliğin sonucu arzu edilen ortam, ulaşılan amaçlar, mutlu bireyler ve refah toplumlar olacak demek yanlış olmayacaktır. Mesleki ahlak ilkeleri ve doğru liderlik vasıflarıyla yönetilen okullarda çalışkan paydaşlar, kurumsal bağlılık, iş doyumu ve karşılıklı güven ortamı hayat bulacaktır. Nitekim K7 "*Yönetimin eşit ve adil davranması motive olmuş başarılı öğretmenler yaratacak, kurumsal bağlamda güven duygusu gelişecek ve okullar verimli hale gelecektir. Toplumdaki ayrışmaları engellemenin en önemli yolu eğitimi ahlaki açıdan da geliştirmektir* diyerek bu olumlu sonuçlara örnekler getirmektedir" ve K20 "*Yöneticinin ahlaki değerleri kurumda yaygınlaşacak ve öğrenciler aracılığıyla topluma iletilecektir. Böylelikle kişisel bir tutum toplumsal bir yaklaşıma dönüşecektir"* görüşleriyle yönetimin tutumunun etki alanına dikkat çekmiş, K26 "*Daha mutlu toplum, daha başarılı kurum ve daha fazla kalkınmış toplum"* sloganıyla oluşacak olumlu okul iklimini ve sonuçlarını özetlemiştir.

**Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilenmesi İçin Alınacak Önlemlere Yönelik Görüşler**

Tablo 7: Yöneticilerinin Meslek Ahlakına Uygun Davranışlar Sergilememeleri İçin Alınacak Önlemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

| | **Öğretmen Görüşleri** | **n** |
|---|---|---|
| **Atama öncesi** | Liyakat esaslarına göre atama | 16 |
| | Kişilik özelliklerini dikkate alarak görevlendirme | 12 |
| **Atama sonrası** | Meslek ahlakına yönelik hizmetiçi eğitimler verme | 11 |
| | Düzenli ve yapıcı denetim yapma | 8 |
| | Çalışma ortamı ve şartlarını iyileştirme | 5 |
| | Siyasi baskıları önlenme | 3 |
| | Makam güvencesi verme | 2 |

Tablo 7'de katılımcı öğretmenlerin, yöneticilerinin meslek ahlakına uygun davranışlar sergilemeleri için alınacak önlemlere yönelik görüşleri, atama öncesi ve atama sonrası olmak üzere iki temada toplanmıştır. Atama öncesi temasında liyakat esaslarına göre atama (n=16) ve kişilik özelliklerini dikkate alarak görevlendirme (n=12) kodları ön plana çıkarken; atama sonrası temasında meslek ahlakına yönelik hizmet içi eğitimler verme (n=11) ve düzenli ve yapıcı denetim yapma (n=8) en sık tekrarlanan kodlar olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşleri atama öncesi alınabilecek önlemlere daha fazla odaklanmaktadır. Zira olanı düzeltmek yerine düzgün ile başlamanın daha faydalı olacağı düşünülebilir. Bir kişinin okulun lideri ve yöneticisi olarak kabul görmesinin ilk şartı, geldiği makamı hak

ettiğine olan inançtır ve bu inanç oluşmadığında oluşacak önyargıları yok etmek oldukça güçtür. Bu sebeple yönetici atamasına yönelik alınacak demokratik ve bilgi temelli tedbirlerin yöneticilerin meslek ahlakı davranışlarına olumlu etki edeceği söylenebilir. Katılımcı öğretmenler atama esaslarının çok yönlü olmasının gerekliliğini ifade etmektedirler. Örneğin K1 "*Yönetici olacak kişinin karakter özellikleri de dikkate alınarak liyakat esası ile ataması yapılmalı ve atama sonrasında denetim mekanizması düzgün işletilmelidir"* ifadesiyle durumu açıklamaktadır. Katılımcıların önem verdiği konulardan birisi de yöneticilerin denetlenmesidir. Düzenli, yapıcı ve sağlıklı denetlemelerin var olan ve/veya olası problemlerin önüne geçeceği düşünülmektedir. K6 "*Yöneticilerin mesleki gelişimine önem verilmeli, düzenli denetim ile anında dönüt sağlanarak sorunlara müdahale edilmelidir. Çalışma ortamları ve şartları iyileştirilmelidir"* diyerek hem denetimlere vurgu yapmakta hem de yöneticilerin mesleki gelişimlerinin devamının sağlanmasına dikkat çekmektedir. Yöneticilerin yaşadığı ve yaşattığı sorunlara çözüm olarak verilen görüşlerden bir diğeri ise hizmetiçi eğitimler veya lisansüstü eğitimler ile yöneticinin yeterliklerinin artırılması olarak ortaya çıkmaktadır. K16 "*Liderlik vasıfları olan kişilerin yönetici olarak seçilmesi, denetimlerinin yapılması ve görev süreleri boyunca hem yönetsel hem de insan ilişkileri ile ilgili işe yarar hizmet içi eğitimler verilmelidir",* K25 "*Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim ile yetiştirilmeleri onların liderlik becerilerini geliştirecektir ve daha adil, tarafsız ve işi bilen kurum yöneticileri ortaya çıkacaktır"* ifadeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak yöneticilerin meslek ahlakı davranışlarının önündeki en büyük engelin siyasi baskı olduğu düşünülerek bu durumun ortadan kaldırılması için yapılacak çalışmaların bireysel, kurumsal ve toplumsal fayda sağlayacağı söylenebilir. K9 "*Yöneticilerin üzerindeki önce siyasi ardından da toplumsal baskı azaltılarak makam güvenceleri verilmelidir. Böylelikle kişiler daha özgür kararlar verebilecek ve adil olabilecektir"* görüşü ile hem siyasi etkinin kaldırılmasını hem de yöneticilerin makam güvencesinin verilmesini önermektedir. Bu sayede okul yöneticileri daha özerk ve daha demokratik, katılımcı yönetim tarzlarını okullarında uygulayabilecektir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

John Stuart Mill'e göre eğitim, kendi başımıza yaptığımız ve bizi doğamızın kusursuzluğuna yaklaştırma amacıyla diğerlerinin bizim için yaptığı tüm şeyleri kapsamaktadır (Durkheim, 2016). Bu genel tanımlamadan yola çıkarak eğitimin, mükemmelliğe yapılan bir yolculuk olduğu düşünülebilir. Bu yolculukta birey, zaman zaman yalnız yürüse de özellikle yolculuğa başlarken başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Okullar, öğretmenler ve okul yöneticileri de rehberlik işini üstlenen en önemli unsurlardır. Sadece bilgi aktarımının yeterli olmadığı, her geçen gün daha fazla sorumluluğu üstlenen okulları oluşturan öğretmen ve yöneticilerin her türlü tutum, davranış ve düşüncesi kusursuzluk arayışında ışık olmaktadır. Yaradılışı mükemmel olan insanın eğitilmesi, daha iyiye ve doğruya yönlendirilmesi için kitap cümlelerinin çok ötesine geçmek gerekmektedir. Zira toplumu inşa edecek olan okullar, kültürel ve evrensel ahlaki değerlerin aktarımının da yapıldığı adrestir. Okulu amacına ulaştıracak, önderlik yaptığı ekibe örnek olacak ilk kişi ise okul yöneticileridir. Ahlaki değerlerin aktarımı, uygulanması ve yaygınlaştırılması onların öncelikli sorumlulukları arasındadır. Yöneticilerin mesleklerine yaklaşımı, onların lider olarak kabulünü sağlamaktadır. Bu yüzden meslek ahlakına uygun olan davranışları sergileme dereceleri sadece kendi imajlarını değil aynı zamanda öğretmenlerini, öğrencilerini ve okullarını da olumlu etkileyecektir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin meslek ahlakını, mesleğin etik kodlarına göre davranmak, kamu yararını gözetmek, adil ve eşit tutum sergilemek ve liyakat temelli yönetimi benimsemekle ilişkili gördükleri ortaya çıkmıştır. Okullarda yöneticilerin sahip olması gereken özellikler arasında adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, güvenirlik gibi ögelerin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin bu özelliklerin tamamına sahip olmadığını belirtirken, bu durumun gerekçeleri arasında siyasi etki, yöneticilik bilgi ve becerilerinin eksikliği, atama kriterlerinin yetersizliği ve profesyonellikten uzak, kayırmacı yaklaşımlar gösterilmektedir. Okul yöneticilerinin meslek ahlakına uygun olmayan davranışlar sergilemelerinin bireysel sonuçları mutsuz, huzursuz ve performansı düşen çalışanlar; kurumsal sonuçları genel işleyişte çıkan aksamalar ve verimsizlik; toplumsal sonuçları ise ahlaki yozlaşma ve eğitime yönelik olumsuz yargılar şeklinde olduğu görülmektedir. Meslek ahlakına uygun davranışların sonuçlarında ise motive olmuş ahlaklı çalışanlar, başarılı ve verimli kurumlar, kalkınmış toplumlardır. Öğretmen görüşlerine göre söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için liyakat

esasına ve kişilik özelliklerine uygun atama yapılması, meslek ahlakına yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve düzenli ve nitelikli denetimlerin sıklaştırılması gibi öneriler ön plana çıkmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular göstermektedir ki hali hazırda Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, yeterlikleri ve etki alanları tartışmalı bir hale gelmiştir. Atama usullerinin kamu vicdanına uygun olmadığını sıklıkla ifade eden katılımcı öğretmenler, bu sürecin daha şeffaf, adil, bilimsel tabanlı ve eğitimi temel alan bir şekilde olmasının gerekliliğini ifade etmektedirler. İşe göre adam seçme döneminin bittiği yeni dünya düzeni, kayırmacı, baskıcı ve bilgiden uzak duruşu kabul etmemektedir. Kalkınmış bir toplum yaratmak için atılacak en önemli adımlardan birisi eğitim sistemlerini kusursuz yapmak ise bu sürece okul yöneticilerinin doğru yöntemle seçilmesi ile başlanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde çokça ifade edilen siyasi etkileşim, başka bir deyişle siyasi baskı eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen önemli etkenler arasında görülmektedir. Sorumluluğu oldukça yüksek olan okul yöneticiliğinin siyaset ile olan organik bağının en aza indirilmesi, eğitim ortamlarını daha demokratik, çok sesli, duyarlı, saygıdeğer bir hale getirecektir. Zira farklı düşüncelerin ve inançların yok sayılması toplulukları sadece sindirmekte ve örgütsel başarıdan uzaklaştırmaktadır.

Okul yöneticilerinin yönetsel bilgi ve becerilerinin ihtiyaca cevap verebilir hale getirilmesi, onların liderliklerini perçinleyecek, rol modeli oldukları doğru ahlaki davranışlarının yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Bilginin güç olduğu günümüz toplumunda sahip olduğu güce yönelik bilimsel bilgi sahibi olmayan yöneticilerin eğitim amaçlarına hizmet etmesi oldukça zor görünmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri atama öncesi ve sonrası süreçte yeterliklerini geliştirecekleri eğitimler ile mesleki gelişimlerini devam ettirmelidir. Söz konusu eğitimler sadece yönetsel süreçleri kapsar şekilde değil aynı zamanda insan ilişkilerini, psikolojisini ve sosyolojik bakış açısını da kazandıracak nitelikte olmalıdır. Zira eğitim yönetimi insan hammaddesini işleyen kurumlara yönelik bir alandır. Makineleşmiş toplumlardan ziyade evrensel ve kültürel ahlaki değerlerini koruyan ve gelecek nesillere aktaran uluslar varlığını güvenle sürdürecektir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak bazı öneriler getirilmiştir:
- Yönetici atama yönetmeliği liyakat esas alınarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- Okul yöneticileri düzenli aralıklarla denetlenmeli ve denetleme sonuçları en hızlı şekilde geri bildirilerek aksaklıklar giderilmelidir.
- Okul yöneticileri ve adayları eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitime özendirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Okul yöneticiliği yapan kişilerin makam güvencesi sağlanarak siyasi, etnik, dini vb. olguların yönetsel süreçleri etkilemesi engellenmelidir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Atlar, Y. (2015). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi.* Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Aydın, İ. (2015a). E*ğitim Ve Öğretimde Etik* (7. B.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2016b). *Yönetsel, Mesleki Ve Örgütsel Etik* (7. B.). Ankara: Pegem Akademi.

Blase, J., & Blase, J. (2002). The Dark Side Of Leadership: Teacher Perspectives Of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly, 38*(5), 671-727.

Brown, M. E. (2007). Misconceptions Of Ethical Leadership: How To Avoid Potential Pitfalls. *Organizational Dynamics, 36*(2), 140-155.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekici, K. M. (2013). *Meslek Etiği.* Ankara: Savaş Kitap Ve Yayınevi.

Erdem, A. R. (2015). Eğitim Yönetimi Etiği Ve Eğitim Yönetiminde Etik Liderliğin Kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(10), 1-15.

Erdoğan, H. (2016). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi.* Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gök, S. (2008). İş Etiği İle İş Ahlakı Arasındaki İlişki Ve Çalışma Yaşamında İş Etiğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-19.

Greenfield, W. D. (2004). Moral Leadership İn Schools. *Journal Of Educational Administration, 42*(2), 174-196.

Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 123-142.

İlhan, S. (2005). İş Ahlakı: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 258-275.

Mertler, B. Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul : Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milley, P. (2017). Maladministration İn Education: Towards A Typology Based On Public Records İn Canada. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 466-483.

Şahin, A., & Demir, M. H. (2000). Yönetici İkilemi, İş Ahlakı. *Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi, 1*(1), 203-213.

Usta, A. (2012). Kamu Örgütlerinde Meslek Etiği Ve Çalışma Ahlakı Üzerine Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17*(1), 403-421.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

# MESLEKİ EĞİTİMDE BİR KENDİ KENDİNE ÖĞRENME UYGULAMASI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Berkant Selek
Ege Üniversitesi, Ege Meslek Yüksekokulu
mustafa.berkant.selek@ege.edu.tr

**Özet**
Kendi kendine öğrenme; öğrencilerin bir laboratuvarda yalnız bırakılması değildir. Geleneksel eğitimin dışında, bu eğitim sürerken, kişisel mesleki gelişimini desteklemeye istekli öğrencilerin bireysel ya da ekip olarak yaptıkları bir çalışmadır. Öğrenciye çalışmak istediği herhangi bir teknik konuda, temel bilgilendirme yapılarak, ilgili eğitim materyalleri verilir. Birinci öncelik öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanmasıdır. İkincil olarak bu öğrencilerin yeni gelen diğer öğrenciler için eğitim vermeleri ve özet eğitim materyalleri hazırlanması faaliyetlerini de kapsar.

Bu çalışmada mesleki eğitimde yeni bir metot olan "kendi kendine öğrenme" metodunun elektronik alanında uygulanması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada geleneksel eğitimin verildiği bir meslek yüksekokulunda mesleki eğitimde kendi kendine öğrenmeyi amaçlayan hafızası olan ve sürekli gelişen bir proje laboratuvarı kurulmuştur. Bu çalışma kapsamında robot el, basit bir asansör, 3D yazıcı yapılmış, Arduino Uno, Mega, ARM STM32F407 ve STM32F429 kartları programlanmıştır. Ayrıca yenilenebilir enerji konusunda da özellikle fotovoltaik sistemler ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kendi kendine öğrenme, mesleki eğitim, hafızalı laboratuvar, yaşam boyu öğrenme.

# A SELF LEARNING APPLICATION IN VOCATIONAL TRAINING

**Abstract**
"Self-learning" does not imply that students are left alone in a laboratory. "Self-learning", as a matter of fact, suggests that students, who are eager to improve their occupational ability, study either individually or in a group apart from their traditional learning process. Students are handed in materials about a technical subject considering their aspirations to work on after the basic information given to them. It is firstly aimed at contributing the development of students' occupational skills. Secondly, self-learning method involves the trained students' instruction for the freshmen and preparing education materials.

In this paper, our objective is to implement the self-learning method as a new learning method in vocational education into the field of electronics. In this respect, a project lab has been established in a vocational school providing traditional education. The lab, which has continuously been developing, serves self-learning method in vocational training and has a memory. Within the context of this study, a robotic hand, a simple lift, and a 3D printer have been made, in addition, Arduino Uno, Mega, ARM STM32F407, and STM32F429 cards have been programmed. Besides, practices about renewable energy, in particular photovoltaic systems, have been carried out.

**Keywords:** Self learning, vocational education, laboratories memory, life-long learning.

## GİRİŞ

Her geçen gün gelişen ve globalleşen dünyada eğitim sistemleri ve öğrenme teknikleri de gelişme ve değişime ihtiyaç duyar (Balay, 2004; Özden, 2002; Coşkun ve Demirel 2012). Özellikle elektronik ve bilgisayar gibi alanlarda her geçen gün bir yenilik olmakta, eğitim sisteminin de bu gelişmelere ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji bireylerin eğitim ihtiyaçlarını

arttırmıştır. Teknolojik yeniliklerin ortaya çıkma sıklığı artmış, üretim ve hizmet sektöründe kısa periyotlarda teknolojiler değişir hâle gelmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Gelişen teknoloji özellikle elektronik ve bilgisayar sistemlerinde neredeyse her gün bir yeniliği karşımıza çıkarmaktadır. Bu yenilikleri takip edecek ve bu teknolojiye yetişecek yeni laboratuvarlar kurmak, pratikte mümkün değildir. Piyasa, tekniker yetiştiren mesleki eğitim kurumlarından yeni teknolojiler ile donanımı bilen teknikerler istemektedir. Piyasanın bu isteğinin karşılanması ancak yeni teknolojiyi takip eden laboratuvarlar ile yeni teknolojileri sürekli takip eden öğretim elemanları ile mümkündür. Şu andaki klasik mesleki eğitim sistemi bu noktada tıkanmaktadır.

Mesleki eğitimde öğretilenler temel bilgi düzeyinde kalmakta, ileri seviye spesifik bilgiler için mezunların kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Artık kişinin eğitim aşaması sonunda kendi geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenme sürecine girmesi kaçınılmazdır. Yaşam boyu öğrenmenin en önemli başlangıç ve temel aşamasını üniversiteler oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumları yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve yetenekleri geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Günümüzde hızlı gelişen teknoloji ile insanlar elektronik ortamlardan eğitim alarak bulundukları fiziksel ortamda, istedikleri konuda istedikleri şeyleri öğrenebilmekte ve hatta uzaktan eğitim yöntemleri (e-learning) ile bu konularda diploma ve sertifika alabilmektedirler.

Kendi kedine öğrenme yaşam boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Daily News'den Minyvonne Burke'nin 12 Nisan 2017 tarihli haberine göre; 8 yaşındaki bir çocuk internetteki bir video sitesinden izleyerek araba kullanmayı öğrenmiş ve kardeşini de alıp 2.4 km kaza yapmadan hamburgerciye kadar ulaşabilmiştir. Kendi kendine öğrenme üniversitede öğrenciye verilebilecek en güzel eğitimdir. Öğrencilere kendi kendine bir şeyler öğrenecekleri bir laboratuvar da uygulama olanağı sağlamak, üniversitede öğrenciyi problem çözebilir proje geliştirebilir, çözüm üretip yazılım ve donanım ile bu ürettiği çözümü gerçekleştiren bireyler haline getirecektir.

**Meslek Yüksekokulları ve Sınavsız Geçiş Etkisi**

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinde Meslek Yüksekokulu, "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık (iki yıl) eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur." olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de Mesleki eğitim çıraklık eğitim merkezleri dışında Meslek liseleri ve Meslek yüksekokullarında verilmektedir. Son yıllarda büyük sanayi kuruluşları da kendi içlerinde Türk Telekom akademi, Turkcell akademi, Vestel vb. belirli alanlarda spesifik olarak öğretim faaliyetleri sürdürmektedirler.

2002 yılında meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş kararı ile birlikte mesleki eğitim kalitesi düşmüştür. Sınavsız geçişteki problemlerle ilgili yapılmış birçok çalışma vardır (Henden, 2006; Yıldız, Sönmez ve Ciloşoğlu, 2015; Tunç, 2005). Bu karar bana göre; Avrupa birliği başvuru sürecinde ara eleman sayısını arttırmak (ya da daha doğrusu mezun 'adetini' yüksek göstermek) amacıyla verilmiş yanlış bir karardır. Bu yanlış karar ancak 2016'lı yıllarda düzeltilebilmiştir. O dönemde mezun sayısı bir başarı kriteri olarak değerlendirilmiş, sanki meslek yüksekokulları fabrika gibi değerlendirilerek nicelik olarak verim değerlendirmeleri yapılmıştır. 2011 yılındaki yayınımızda meslek yüksekokullarına giren öğrenci sayısı ve mezun sayısı üretim modeli olarak değerlendiremeyeceği, bu şekilde değerlendirilecekse hammadde (girdi) ve üretim (eğitim) kalitesi de değerlendirilmesi gerektiği açıklanmıştır (Selek ve Şahin, 2011).

Sınavsız geçişle başlayan mesleki eğitimdeki olumsuz gelişmeler meslek liselerine giren öğrenci profilini de olumsuz etkilemiştir. 26-28 Kasım 2004 1. Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı sonuç raporunda aşağıdaki alıntılar mesleki eğitimin durumunu gözler önüne sermektedir:
*"Öğrencilerin bir kısmı, askerlik görevini erteletmek, ailesinin sağlık sigorta güvencesinden bir süre daha faydalanmak veya üniversitelerin mediko-sosyal yardım ve katkılarından yararlanmak amacıyla meslek yüksekokullarına gelmektedirler. Öğrencilerin amacı eğitim-öğretim değil, diploma sahibi olmaktır. Meslek Yüksekokulları hızla üniversite niteliğini yitiriyor, yöresel orta öğretimin bir parçası haline geliyorlar. Öğrencilerin bir kısmı ders araç-gereci almamakta, hatta not tutmak için kâğıt kalem bulundurmamaktadır. Dört işlemi bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Beden Eğitimi dersi hariç hiçbir*

*dersten başarılı olamayan öğrencilerin yanında, bazı derslerde geçerli not alan öğrenciler bulunmaktadır. Kız öğrencilere kaba davranışların yanında, disiplinsiz davranışların arttığı görülmektedir. Lise döneminde haftanın üç gününü sanayide geçiren öğrencilerde, öğrenci davranışlarının yerine çırak davranışlarının hâkim olduğu gözlenmiştir. Bu durum sadece öğrenciler arasındaki ilişkileri değil, öğretim elemanlarıyla olan ilişkileri de etkilemektedir. Sınavsız geçiş yasasının uygulayıcısı konumundaki MYO müdürleri öğrencilerin başarılarının çok düşük düzeyde olduğunu beyan ederek sınavsız geçiş yasası ile getirilen sistemin sonlandırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.* " (Henden, 2006).

**Meslek Yüksekokullarında Uygulama Olanakları**

Mezun olduklarında iyi bir iş bulamama, öğretilenler ile çalışacakları işyerlerindeki bilgilerin örtüşmemesi ve okuldaki uygulamaların yetersizliği nedeniyle meslek yüksekokulu öğrencilerde motivasyon eksikliği, isteksizlik, hedefsizlik oluşmaktadır. Uygulamaların az olmasının sebepleri uygulama ders ücretlerinin sınırlı olması (2547 sayılı kanun 36. madde), laboratuvarların yetersiz olması, öğrenci sayılarının laboratuvar imkânlarından fazla olması ve müfredatta laboratuvarlar uygulamaları için yeterli saat ayrılmamış olması gibi çeşitli nedenler sayılabilir. Sonuç olarak meslek yüksekokullarında uygulama saatleri bazı alanlarda gerçekte 2-3 saatlere kadar düşmüştür. Bu da uygulama yerine deneysel çalışma ya da demonstrasyon şeklinde teorik dersi desteklemek amaçlı olmaktadır, üretime direkt katkı verecek uygulamalar değil temel bilgi aktarımına yöneliktir.

Öğrenci öğrenmeyi gerçekten 'istediği' konuyu daha iyi kavrayabilmekte, yaşam boyu öğrenme içinde 'istemek' üç anahtar kavramdan en önemlisini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı üniversite yerleştirme sistemi nedeniyle istemedikleri bölümlerde okumaktadırlar. Okuyan öğrencilerin de okulu bırakma eğilimleri de çok fazladır. Bireylerin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılması için gerekli olan gereksinim ve arzuların davranışa yol açması ve yönlendirilmesi olarak tanımlanan güdüleme, öğrenme sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012).

Laboratuvar imkânlarının kısıtlı olması meslek lisesinden gelmeyen öğrenciler için çok daha kötü olmaktadır. Bu öğrenciler telafi için uygulama ders saatleri dışında, pratik yapma şansı bulamamaktadırlar. Bu nedenle, özellikle laboratuvar ve atölyelerde uygulamaya yönelik derslerde daha fazla zorlanmaktadırlar.

İş için uygulamalı eğitim öğretim ve araştırma; öğretim elemanlarının nitelikleri 'gerçek iş gücü piyasasının' ihtiyaçları doğrultusunda ve değişen iş pazarına uyum gösterecek kadar esnek olmalıdır. İş bulma ve işte kalabilmek için uygulamalı eğitim öğretim bilimsel 'know how'dan pratik uygulamalara geçebilen araştırma ve geliştirme teknoloji transferi yapabilme ömür boyu eğitim öğretim altyapısının sağlanmasına uygun olmalıdır (Oktik, 2007).

Sonuç olarak, öğrencilerin klasik eğitim müfredatını uygulandığı, temel bilgilerin verildiği klasik laboratuvarlar dışında kendi istedikleri projeleri uygulayabileceği, teknik bilgi ve donanıma ulaşabileceği, gerektiğinde destek alabilecekleri, mesleki anlamda kendilerini geliştirecekleri, serbest çalışma zamanlarında kullanabilecekleri, proje ve uygulamalarını yapabilecekleri laboratuvarlara ihtiyaçları vardır. Teorik eğitimde 'kütüphane' teriminin anlamı ne ise, 'proje laboratuvarları' teriminin anlamı da mesleki ve teknik eğitimde de bu olacaktır.

## MATERYAL VE METHOD

Mesleki eğitimde uygulamalı derslerinin yetersizliği, çeşitli meslek dallarında kalifiye eleman yetiştirmek amacıyla faaliyet gösteren yüksekokullarda, öğrencilerin piyasanın taleplerini karşılamasını zorlaştırmaktadır. Müfredatta uygulama derslerinin fazla yer edinememesinin doğuracağı bu tür olumsuz sonuçları önlemenin bir yolu; 'kendi kendine öğrenme' laboratuvarlarının kurulması ve öğrencilerin bu laboratuvarları kullanmaları için teşvik edilmesidir.

Meslek edinmek isteyip yüksekokula kayıt yaptıran öğrenciler haklı olarak yüksek teknoloji konulara merak duymakta, ama gerekli bilgi ve desteği okuldan alamamaktadırlar. Mesela yeni teknoloji olarak

piyasaya arz edilen telefonların tamiratı ile ilgili bir kurs ya da müfredat oluşturulmamıştır, bu telefonların kırılan ekranını değiştirme diye bir konu okutulmamaktadır. Hızlı teknolojik gelişmelerin olduğu dallarda bu teknolojileri eğitim müfredatına koymak neredeyse imkânsız gibidir. Örnek olarak, müfredatlardaki ders içeriği değişiklik önerileri bir önceki yılın Mart ayında talep edilirken, kabul edilse bile onu takip eden bir sonraki yıl Eylül ayında ya da eğer ikinci dönem dersi ise Şubat ayında yürürlüğe girecektir. Bu arada teknolojinin değişmiş olması muhtemeldir. Ayrıca yüksek bütçelerle kurulan yeni teknolojik imkânlara sahip laboratuvarlar bile hızla gelişen teknolojiler karşısında birkaç yılda teknolojik olarak geri kalmaktadır, bu nedenle sürdürülebilirliği maddi imkânlarla sınırlanmaktadır. Tam bu noktada kendi kendine öğrenme sistemi öğrenciye destek olmaktadır. Kendi kendine öğrenme, klasik eğitimin yerini alacak bir sistem değil, ona, belirli hızla gelişen konularda, destek olacak bir sistemdir. Verilecek temel eğitim ve yapılacak yönlendirmeler ile öğrenci bu konuları internetteki videolardan kendisi öğrenebilmekte ve kendisini geliştirebilmektedir.

Yapılan çalışmada Ege Üniversitesi Ege Meslek Yüksekokulu içerisinde bulunan, öncesinde okuma salonu olarak kullanılan ancak okuma salonunun zemin kata taşınması ile boş kalan, içinde sütunlar olması nedeniyle sınıf ya da başka şekilde kullanıma uygun olmayan bir salon değerlendirilmiştir. Şekil 1'de proje laboratuvarının genel görüntüsü verilmiştir.

Şekil 1: Proje laboratuvarının genel görüntüsü

İlk başlarda elektronik ile ilgili bölüm öğrencilerin kullanabilecekleri hobi devrelerini gerçekleştirebilecekleri bir yer olarak planlanmıştır. Elektronik ile ilgili lehim teli, havya vb. temel aletler konmuş. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda güç kaynağı, bilgisayar, sinyal jeneratörü, osiloskop gibi cihazlar diğer bölümlerin hurda malzemeleri arasından çıkarılıp tamir edilerek laboratuvara kazandırılmıştır. Öğrencilerin laboratuvara ders dışında da ilgisi görülünce, zamanla programlama yapabilecekleri Arduino Uno ve Mega işlemciler, ARM STM32F407 programlama kartları (Şekil 2) alınmış programlama yapabilecekleri yazılımlar bilgisayarlara birkaç öğrenci ile birlikte kurulup, sadece

örnek programların nasıl yükleneceği gösterilmiştir. Sonuç olarak yüksekokul yönetiminin desteği ile 22 Mayıs 2014 tarihinde proje laboratuvarının resmi açılışı gerçekleşmiştir.

Şekil 2: ARM STM32F407 Kartı

Proje laboratuvarına gelen öğrenciler sadece gönüllü ve öğrenme isteği olan öğrencilerdir. Yapılan çalışma ise onların isteklerine göre şekillendirilecektir. Öğrenciler ARM ile ilgili derslerde temel eğitim almamaktadırlar. Temel mikroişlemci dersinde 8051 ailesi ve PIC gösterilmekte, sadece son haftalarda kısaca Arduino anlatılmaktadır. Programlama kartlarının satın alındığı firma ile görüşülüp eğitim DVD seti hibe alınmış, ARM programlama da dâhil olmak üzere çeşitli konularda 7-8 DVD'nin bulunduğu 5 set laboratuvara kazandırılmıştır.

Öğrenciler yeni şeyler öğrenme isteği ile fazladan bilgi alacaklarını görmüş ve 'istekli' olarak laboratuvarı sahiplenmişlerdir. Laboratuvardaki malzeme eksiklerini görünce evindeki malzemeyi getirerek destek olmayı teklif edenler bile olmuştur. Fakat direkt olarak böyle bir talepte bulunulmamış, aksine laboratuvarın işleyişinde görülen eksik malzemeleri yazabilecekleri bir kâğıt ile talepleri alınmış ve kendi imkânlarımız ile bu küçük eksikler tamamlamıştır. Okula ve öğrenciye herhangi en ufak bir maddi yük getirilmeden faaliyetler sürdürülmüştür.

Arduino ve ARM programlamayı sağlayan yazılımları yüklemeyi öğrenen öğrencilerden birinden, bu yüklemeyi kendi bilgisayarına nasıl yapacağını soran bir öğrenciye yardım etmesi istenmiş. Proje laboratuvarına gelecek, program kurulumunu hiç bilmeyen öğrenciler için konuya hakim gönüllü bir öğrenciden program kurulum aşamalarını bir kâğıda yazarak küçük bir eğitim materyali hazırlaması istenmiştir. Bunu özellikle bir klasik sistemdeki 'ödev' gibi algılamaması için de zaman kısıtlaması koyulmamıştır. Böylece destek olma talepleri, eğitim materyali hazırlayarak diğer öğrencilere bir şeyler aktarma yönünde kanalize edilmiştir. Bu arada 4-5 öğrenci programları kendi dizüstü bilgisayarlarına yükleyip örnek programları 1 hafta içinde çalıştırmaya başlamışlardır.

Laboratuvarda teknik konularla ilgili basılı kaynaklardan oluşan küçük bir kütüphane, internete bağlı bulunan 3 adet bilgisayar ile öğrenciye istediği konuda araştırma yapabilmesi, videolar izleyebilmesi, e-postalarına bakıp sosyal medyayı takip edebilmesi, müzik dinleyerek rahat çalışabilmesi için uygun bir ortam sağlanmıştır.

Ayrıca Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında laboratuvarda kurulu şebeke bağlantılı 1350 Watt fotovoltaik sistem mevcuttur. Bu sistemde şebeke ve fotovoltaik voltajı, şebekeye verilen güç ve akım, frekans hatta ortam sıcaklığı gibi veriler 3 dakika aralıklarla toplanıp bir bilgisayara zigbee modülü yardımı ile kaydedilmektedir. Ayrıca küçük 10-15 Watt fotovoltaik paneller ile öğrenci güneş enerjisi

konusunda denemeler ve devreler yapabilmektedir. Böylece merakı olan öğrenciye yenilenebilir enerji konusunda da bilgi ve uygulama imkânı sunulmaktadır.

Proje Laboratuvarı bir teknoloji kütüphanesi gibi de düşünülebilir, yani eğitim için gerekli işlemciler ve eğitim DVD'leri laboratuvar olanaklarına dâhil edilmiş ve öğrencinin kullanımına sunulmuştur. Öğrenci laboratuvarda yalnız bırakılmamakta sorumlu öğrenci(ler) ile öğretim elemanlarının gözetiminde çalışmaktadır. Öğrenciye talep ettiği takdirde projede gönüllü çalışan öğretim elemanı tarafından danışmanlık hizmeti verilmektedir. Tıkandığı konularda öğretim elemanları tarafından hem teorik hem pratik bilgiler verilmektedir. Yani öğrenci elektronik alanında çalışmak istediği ve merak ettiği herhangi bir konuyu istediği zaman, araştırabilir ya da çalışabilir. Bu laboratuvarda yer alan öğretim elemanı, çalışan ve sorumlu öğrenciler tamamen gönüllülerden oluşturulmakta ve geleneksel eğitimden bağımsız çalışılmaktadır. Fakat öğrenci aynı zamanda geleneksel eğitim ile ilgili ödev proje vb. faaliyetlerini burada sürdürebilmektedir. Bu anlamda öğrenci için alternatif bir uygulama alanı ve iyi bir fiziksel çalışma ortamı oluşturmaktadır.

Öğretim elemanı tarafından verilen kısa eğitimler mümkün olduğunca küçük gruplara ve hedefe yönelik ve yönlendirme amaçlıdır. Diğer öğrencilere o eğitimi alan öğrenciler ve oluşturulan eğitim materyalleri ile yardımcı olunmaktadır. Bu da öğretim elemanın yükünü azaltmaktadır. Öğrencilerden de yaptıkları işler ve aldıkları eğitimlerle ilgili küçük raporlamalar istenmekte, böylece sürdürülebilir gelişme sağlanmaktadır. Bu raporlar ve özet bilgiler sayesinde, yeni gelen bir öğrenci eğitim materyallerinden ve bu raporlardan istediği konuda eğitim alabilir. İnternet desteği ile birlikte bu DVD kitap ve eğitim materyalleri öğrenci için 'kendi kendine öğrenme' sisteminin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca devre, işlemci, kitap ve DVD'ler öğrenciler tarafından kısa süreli ödünç alınabilir. Sadece Elektronik Haberleşme Teknolojisi Programı öğrencileri için oluşturulan bu laboratuvar, kısa sürede okuldaki tüm elektrik, elektronik ve bilgisayar ile ilgili bölüm öğrencilerinin kullanımına açılmıştır.

**Laboratuvar Hafızası**

Kurumsal şirketlerde elektronik mühendisleri, proje mühendisleri ve yazılımcılar yaptıkları işlerle ilgili yönetime raporlar sunarken aynı zamanda sürdürülebilirlik için yaptıkları işleri anlaşılır bir şekilde kaydetmekle de yükümlüdürler. Bu da firma için kalıcı kurumsal bir hafıza özelliği kazandırır. Yeni gelen bir mühendisin işe ve projelere kolay adapte olmasını sağlar ve oryantasyon süresini kısaltır. Kurulan laboratuvarda öğrencilerden istenen küçük raporlama notları diğer öğrenciler için benzer nitelikte işleve sahiptir. Böylece kurulan laboratuvarda yapılan çalışmalar yeni gelecek öğrencilere de aktarılacak ve yeni gelen öğrenciler laboratuvar çalışmasına daha kolay adapte olabileceklerdir. Yapılan bu çalışmada da kalıcı bir kurumsal belleği (hafızası) olan bir laboratuvar kurulmuştur.

## TARTIŞMA

Kendi kendine öğrenme proje laboratuarının avantaj ve dezavantajları aşağıda sunulmuştur.

**Avantajları**

1- Kendi kendine öğrenme proje laboratuvarının en büyük avantajlarından biri sınırlı müfredat programları içine sıkışmış eğitim sisteminden öğrencinin kendi alanında istediği bir konuyu sınırlı olmayan bir şekilde araştırma ve uygulama imkânı vermesidir. Böylece eğitici bilgi düzeyi öğrenciyi sınırlama ya da belli bir konu öğrenmesi için koşullandırma yerine, öğrencinin ne öğrenmek istediği sorusunu sorgulayan ve bu eğitimi destekleyen bir yapıda olacaktır.
2- Standart laboratuvar imkânlarının kısıtlı olduğu konularda öğrenci bu proje laboratuvarını diğer ödev ve projeler için kullanabilecektir.
3- Gönüllük esasına dayandığından öğrenci ve öğretim elemanına ilave bir yük getirmeyecektir.
4- Ortak çalışma gurupları benzer faaliyetleri yürütürken birbirlerine bilgi aktarırlar.
5- Bireysel olarak çalıştırılan projeler kişiye özgüveni aşılar ve kendi kendine bir şeyleri başarabileceği konusunda motivasyon sağlar. Meslek yüksekokulundaki öğrencilerin motivasyon problemi yüksektir. Bu proje ile istedikleri alanlarda başarıyı yakalayan öğrenci kendisini iş hayatında da yeterli hisseder.

6- Çalışma Ar-ge proje kuluçka laboratuvarları için bir geçiş uygulaması niteliğindedir. İleri aşamalarda sektörden projeler alınıp döner sermaye kapsamında çözüm üretilip proje laboratuvarı dışarıya açılabilir.

**Dezavantajlar**

1- İlk başlarda sistem oturuncaya kadar öğretim elemanın üzerine büyük yük düşmektedir. Kurallar ve ilk öğrencilerin eğitilmesi nöbetçi öğrencilerin seçilmesi ve laboratuvarın çalışır hale gelip bilinçli öğrencilerin kontrolünde diğer öğrencilerin bir şeyler öğrenebilir hale gelmesine kadar sürekli laboratuvarda olması gerekmektedir. Öğrenci seçimi başlı başına bir insan kaynakları operasyonudur.
2- Laboratuvarın ilk kuruluşunda az da olsa maddi olanak ve fiziksel yer ayrılması gerekecektir.
3- Çalışmaların koordine edilmesi için gönüllü öğretim elemanları ve laboratuvarın açık kalabilmesi için gönüllü öğrencilere ihtiyaç olacaktır. İnsan faktöründen proje laboratuvarının olumsuz etkilememesi için çalışanlar özenle seçilmelidir.
4- Çalışan öğrenciler arasında laboratuvara destek olacak öğrenciler çıkabileceği gibi bilgisizlik nedeniyle fiziksel olarak zarar verebilecek öğrencilerin de tespit edilip bilgilendirilmesi gerekmektedir. Verilecek oryantasyon eğitimi standartlaştırılıp öğrenciler tarafından verilir hale gelinceye kadar her aşamada gözlem şarttır. İşleyiş bundan sonra da kontrol edilmek zorundadır.
5- İş güvenliği açısından laboratuvarda çalışacak ve laboratuvarı kullanacak her öğrenciye işleyiş ve güvenlik tedbirleri ile ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. Laboratuvarı korumak için kuralar koymak yerine sahiplenmeye teşvik edildiğinde öğrenciler kendiliğinden laboratuvarı korudukları gözlemlenmiştir.
6- Laboratuvar olanaklarını geliştirmek için az da olsa maddi desteğe ihtiyaç vardır.
7- Eğitim materyalleri ve oluşturulan raporlar ödünç verildiğinden öğrencinin kolay ulaşabileceği uygun bir yerde saklanmalı ve ödünç alan öğrenciyi takip edebilecek bir sistem kurulmalıdır. Bu sorun bir telefon ve isim yazılıp bir kâğıt parçasının materyalin yerine konması ile çözülmüştür. İhtiyaç duyulduğunda kişi aranabilir. Geri getirdiğinde bu kâğıt atılır ve ödünç kayıt defterinden geri getirdiği tarih işlenir. Alırken ve iade ederken nöbetçi öğrenci defteri işler.
8- Eğer yeterli izleme, denetleme ve geri besleme olmazsa laboratuvar kendi kendine yok olur. Sürdürülebilirlik olması için öğretim elemanı ve öğrenciler arasında aktif bir iletişim olmalıdır. Öğrencinin talepleri karşılanmazsa öğrenci proje laboratuvarından uzaklaşır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

**Sonuçlar**

Çalışma sonucunda laboratuvara davet edilen yaklaşık 120 kişilik guruptan, %10 oranında bir katılım elde edilmiştir. Bu laboratuvarda birçok proje gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bazıları robot el, 3D yazıcı, asansör tabla uygulaması, Arduino ile RFID kontrol uygulamasıdır. Başarılı öğrencilerin %90'ı standart örnek programları yükleyip çalıştırabilecek seviyede verileni alırken, %10'luk kısım verilenin ötesinde araşmalar yaparak ileri düzeyde programlama ve kontrol uygulamaları yapabilmiştir. Her şeyden öte tek başına bir sorunu, bir problemi anlayıp devre tasarlayıp donanım ve yazılım ile bu problemi çözmeyi başarabilecek öğrenciler, özgüven ve sorumluluk duygusuna sahip bireyler olarak yetişmişlerdir. 2014 yılından beri laboratuvarda herhangi bir olumsuzluk yaşanmamış, öğrenci, cihaz ya da devrelere herhangi bir zarar gelmemiştir.

**Proje Laboratuvarında Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Proje laboratuvarında yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:
1- Arduino Uno; kullanım kolaylığı ve ucuzluğu nedeniyle tercih edilmiştir. İlk başta Arduinonun örnek programları denenerek başlanmış bir USB ara kablosu ile doğrudan USB üzerinden programlanabilir olması diğer bir tercih nedenidir. Şekil 3'de Uno ile yapılan bir sıvı kristal gösterge (LCD) sürme çalışması görülmektedir.

Şekil 3: Arduino Uno İle Gösterge (Display) Sürme Projesi

2- Arduino Mega; Uno'ya göre daha fazla giriş çıkış portuna sahiptir. Aynı Arduino arayüzünde sadece device seçeneğinden Mega'yı seçerek programlanabilmektedir.

3-STM32F407 Arduinolara göre daha karmaşık programlama kütüphanelerine sahip çok daha hızlı çalışman bir işlemcidir. Üzerindeki renkli LED ışıklar ve örnek programlar ile öğrencilerin ilgisini hemen çekmiştir. Üzerinde Gyro entegresini fark edince bu işlemciyle program yazmak, dahası LCD'li modeli olan STM32F429 kartını gören öğrenciler için kaçınılmaz olmuştur. STM32 kartları Keil uvision 4 arayüzü ile örnek programlar yüklenerek ilk denemelere başlanmıştır. Program yükleme için STM32 ST Link Utility programı kullanılmıştır. Ayrıca internet üzerinden öğrenciler birçok siteden bu konuda destek alabilmektedir. Örneğin ST firmasının bu kart için "http://www.st.com/content/st_com/en/products/evaluation-tools/product-evaluation-tools/mcu-eval-tools/stm32-mcu-eval-tools/stm32-mcu-discovery-kits/stm32f4discovery.html" sitesi öğrenci için araştırma yapabileceği ve örneklerin bulunduğu bir sitedir.

4- Asansör tabla projesi bu projede kendi yazdıkları programı kullanarak Arduino Uno ve bir step motor sürücüsü ile sürülmüş mekanik hareket yazılımla kontrol edilmiştir. Ortadaki vida step motor yardımıyla döndürülerek tabla yukarı aşağıya hassas bir şekilde inip çıkabilmektedir (Şekil 4).

Şekil 4: Asansör Tabla Projesi

Şekil 5: Robot El Projesi

5- Robot el projesinde 5 mini servo motor Arduino Mega ile sürülerek el kontrol edilmiştir (Şekil 5). Bu uygulama ile öğrencilerin biyomedikal uygulamalara ilgi göstermesi hedeflenmiştir.

6- 3D yazıcı projesinde mekanik kısımları kendisi alan bir öğrenci yazılımı geliştirerek kendisine bir 3D yazıcı yapmış, bu proje ile Ege Meslek Yüksekokulu proje yarışmasına katılmıştır (Şekil 6).

Şekil 6: 3D yazıcı EMYO proje yarışması sergisinde (Projeyi yapan öğrenci M. Mutlu Teksin)

Kendi kendine öğrenme laboratuvarı fiziksel olarak eğitim verilen diğer laboratuvarlardan ayrı bir yerde olduğundan öğrenci istediği saatte gelip çalışma fırsatı bulabilmektedirler. İlk örnek uygulamalar mikroişlemci programlama ve mekatronik konusunda yapılmıştır. İleri düzeye gelen öğrencilerden diğer öğrencilere basit konularda (program kurulumu vb.) eğitim vermesi konusunda yardım etmesi ve özet eğitim materyali hazırlaması da istenmiştir. Böylece ileri düzey öğrenciler kendilerini geliştirirken dokümantasyon yöntemi ile de 'hafızası olan' ve sürekli gelişen bir laboratuvar oluşturulması sağlanmıştır.

Bu çalışma ile elde edilen kazanımlar; öğrencilerin istedikleri zaman teknik konularda kendilerini geliştirebilecekleri ve uygulamalar yapabilecekleri bir proje laboratuvarına sahip olmalarıdır. Öğrencinin istediği alanda araştırma ve uygulama yapabileceği imkânlara sahip proje laboratuvarları kişisel gelişimine katkı sağlarken kendi eğitim ve kariyer planlamasında da etkili olacaktır. Tabii ki çok farklı konularda çalışma talep eden öğrenciler de olabilir bu konuda da alt yapı oluşturmak ve finansal destek sağlamak gerekeceği açıktır.

Öğrencilere ARM STM32F407, Arduino Uno ve Mega verilmiş. 2 öğrenciye program yükleme ve örnek program çalıştırılması gösterilmiştir. Duyurulan öğrencilerden %10 geri dönüş sağlanmış sadece

bunların 10-12'si laboratuvarda fiilen çalışma göstermiştir. Öğrencilerden 5-6 tanesi programlama konusunda çalışmış, bir kısmı verilen bilgileri alıp uygularken 2-3 öğrenci ileri seviyede STM32F407 programlama yapabilir hale gelmiştir. Arduino Uno ve Mega programlamışlar, bu konuda proje geliştirir hale gelmişlerdir. Bunları yaparken diğer derslerdeki not performansları düşmemiş, aksine daha da gelişmiştir.

## ÖNERİLER

Bu tür 'Proje uygulama' laboratuvarları tüm mesleki eğitim sistemi içerisinde yaygınlaştırılmalıdır. Yeni 'kendi kendine öğrenme' yöntemleri geliştirilerek uygulatılmalıdır. Var olan yöntemler standart haline getirilerek böylece standart mesleki eğitim laboratuvarları dışında, ileri aşamalarda döner sermaye kapsamında direkt olarak Ar-Ge ve Ür-Ge çalışmaları da bu laboratuvarlardan çıkabilecektir. Proje laboratuvarları başta basit projelerin yapıldığı laboratuvarlar gibi görünse de zamanla daha büyük projelerin yapıldığı Ar-Ge laboratuvarlarına dönüştürülebilecektir. Bu laboratuvarlar Teknoparklardaki ön kuluçka laboratuvarları niteliğinde görülebilir ve desteklenebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akbaş O. Özdemir S.M.,(2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme**,** *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156 26.04.2017 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm adresinden alınmıştır.

Balay R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82.

Coşkun Y.D. Demirel M. (2012), Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, *Hacettepe eğitim Fakültesi dergisi*, 42: ss. 108-120.

Henden R. (2006). Üçüncü Yılda Sınavsız geçiş Uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu Örneği, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, ss. 157–168.

Minyvonne B. (2017). *Ohio boy, 8, steals father's car and drives little sister up to Mcdonald's drive-thru for a snack,* 24 Nisan 2017 tarihinde http://www.nydailynews.com/news/national/ohio-boy-8-steals-father-car-drives-mcdonald-article-1.3048392 sitesinden alınmıştır.

Oktik Ş. (2007). Yükseköğretimde Uygulama Ağırlıklı Yeni Açılımlar**,** *YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik eğitim konferansı,* Ankara.

Özden Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara, Geliştirilmiş 6. baskı, Pegem A yayınları.

Selek M.B. Şahin S. (2011). Meslek Yüksekokullarında Mesleki Eğitim İçin Yeni Bir Verim Modelinin Oluşturulması, Aydın, *UMYOS 2011, 2. Uluslararası, 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu.*

Tunç A. (2005). Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi**,** *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,Cilt 1, Sayı 2, 2005, s. 75-81.*

Yıldız A, Sönmez T.C., Ciloşoğlu M. (2015). Meslek Yüksekokullarında Sınavsız Geçiş Ve Etkileri: Amasya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği, 28.04.2017 tarihinde http://www.ejoir.org/klasik/belge/os2015/4.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

# LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN BİLGİ OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU DÜZEYLERİNİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ YETERLİLİKLERİ BAĞLAMINDA ELEŞTİRİSİ

Arş. Gör. Aslı Yurttaş
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
asliorcan@gmail.com

Prof. Dr. Ali Aksu
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
ali.aksu@deu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ferdane Denkçi Akkaş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul
ferdanedenkci@yahoo.com

Öğr. Gör. Suzan Bağırtlak
Katip Çelebi Ünivesitesi, İzmir
suznyildirim@gmail.com

**Özet**
Bu araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi ve bu düzeylerinin öğrenci yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde öğrenim görmekte olan ve 2016-2017 bahar yarıyılı itibariyle kayıt yenileyen 433 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilen ve anketi yanıtlayan 116 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Polat (2005) tarafından lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerini ölçmek üzere geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek "bilme", "erişim", "değerlendirme", "kullanma", "etik" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 programında analiz edilmiş, analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu fark bilgi okuryazarlığını açıklayan dört alt boyuta da yansımaktadır. Değerlendirme alt boyutu ortalama puanının ise beklenen ortalamadan anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Buna karşın değerlendirme alt boyutu ortalama puanı bilimsel çalışma yapan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bilgi okuryazarlığı düzeyleri öğrencilerin kayıtlı olduğu programa göre doktora programı lehine daha yüksektir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi okuryazarlığı, lisansüstü öğrenci, öğrenci yeterlilikleri.

# GRADUATE STUDENTS' INFORMATION LITERACY LEVELS AND CRITICISM OF THESE LEVELS IN TERMS OF THEIR COMPETENCIES

**Abstract**
In this research, it is aimed to examine the information literacy levels of the students studying in graduate and postgraduate programs at Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, and to evaluate these levels within the scope of student competencies. The population of the study is composed of 433 students studying at the Institute of Educational Sciences of Dokuz Eylül University and who reregistered for the spring semester of the 2016-2017 academic year. 116 students who could be reached to answer the questionnaire were included in the sample. The data were collected through the "Information Literacy Scale" developed by Polat (2005) to measure the information literacy skills of graduate students. The scale consists of five factors: "knowing", "access", "evaluation", "use", and "ethics". The data were analyzed via SPSS 15.0 program and the results have shown that the students' literacy level is significantly higher than the expected average. This difference is also reflected in four factors that explain information literacy. It has been found that the

mean for the evaluation factor is significantly lower than the expected average. On the other hand, the mean of the evaluation factor is significantly higher for the students who have carried out a scientific research before. When considered in terms of the program the students enrolled, the information literacy level is higher for the PhD students than the BA students.

**Keywords:** Information Literacy, graduate students, student competencies.

## GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışındaki değişim ile birlikte "eleştirel düşünme", "problem çözme", "karar verme" "bilgiyi yapılandırma" gibi kavramlar önem kazanmıştır (Savery ve Duffy, 1996; Yurdakul, 2004). Bu değişimin kavramları aslında "nasıl öğrenileceğini öğrenme yeteneğine", "bilginin nasıl düzenlendiğine, bilginin nasıl bulunacağına ve bilgileri nasıl kullanılabileceğine" vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın temel noktasını oluşturan bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi kullanabilme yeteneği olarak ifade edilebilen bilgi okuryazarlığı, konunun farklı yönlerini düşünmek ve akıl yürütmek için bir yol sunmaktadır (Orr, Appleton ve Wallin, 2001). Bilgi okuryazarı bireyler, sahip oldukları bilgiyi genişletmek, bilinçli sorular sorarak çok çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmak yoluyla öğrenmeleri için fırsatları çoğaltmayı başarabilmektedirler. Örneğin elektronik bilgi kaynaklarının çeşitliliği tüm öğrencilerin potansiyel kaynaklarını genişletirken, teknolojiye erişimin artması öğrencilerin çalışma biçimini de etkilemektedir. Bu gelişmeler ile birlikte yüz yüze öğretim ve kaynak tarama için kütüphaneyi ziyaret etme ihtiyacı azalmaya başlamıştır. Her bir disiplinde üretilen yeni bilgiler ve bu bilgilerin yayınlandığı/paylaşıldığı dergiler, medya ile disiplinler arası diğer bilgi türlerinin hacmi ve dünya çapında mevcut bilimsel iletişimin artan miktarı araştırma sürecine katkıda bulunmaktadır (Bellard, 2005). Eğitim bilimlerinin disiplinler arası yapısı, bilgi tabanını alan eğitiminin yanında psikoloji, sosyoloji gibi birçok disiplinden alması araştırmacıların daha geniş bir kaynak yelpazesinden arama ve seçim yapmalarını gerektirmektedir. Bu durum da öğrencilerin, uygun eğitim ve rehberlik olmadan kendisinin ihtiyacı olan doğru bilgiye, doğru kaynağa ulaşarak kullanılabilir hale getirmesini karmaşıklaştırmaktadır.

Bilgi üretimindeki ve bilgiye ulaşma yollarındaki artış ile birlikte eğitim anlayışında yaşanan değişimin, yetişmiş insan gücü yeterliliklerini de etkilemesi beklenen bir durumdur. Dünya genelinde, neredeyse her üniversite öğrencilerine kendi alanlarına ilişkin "hard skill" olarak adlandırılan temel akademik ve teknik becerileri kazandırmaktadırlar. Günümüz koşulları göz önüne alındığında ise işverenler akademik ve teknik becerilerine ek olarak "soft skill" olarak adlandırılan liderlik, girişimcilik, iletişim, demokratik yaklaşım, bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme gibi yeterlikleri ön planda olan adayları tercih etmektedirler (Robles, 2012).

Bu araştırmanın problem durumunu, yukarıda açıklanan eğitim anlayışındaki değişimden, teknolojinin ilerlemesi ile birlikte bilgi arama yollarının çoğalmasından, bilgi patlamasından ve işgörenlerin yeterliliklerdeki değişiminden etkilenmesi beklenen lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylerin hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymak oluşturmaktadır.

### Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, bilgi toplumundaki okuryazarlık kavramının doğal bir uzantısı olarak düşünülmektedir ve elektronik kaynakların ortaya çıkışı ile birlikte araştırma ve mesleki uygulamalarda artan bir ilgi kazanmıştır. Bilgi okuryazarlığı eğitimi, günümüz bilgi toplumunu yarının öğrenen topluluğuna dönüştürmek için katalizör görevi görmektedir. Tüm dünyada eğitimciler, öğrenicilerin kendileri için mevcut olan bilgi ve iletişim altyapısından faydalanmalarını sağlayacak öğrenme fırsatları tasarlamak için strateji ve politikalar geliştirmektedir (Bruce, 2004).

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kez 1974'te Amerikan Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı Paul Zurkowski tarafından kullanılarak alanyazına girmiştir. Zurkowski bilgi

okuryazarlığını: "İşlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilenler bilgi okuryazarı kişilerdir. Bunlar karşılaştıkları sorunları çözmede birincil kaynakların yanında çok çeşitli bilgi araçlarını kullanma tekniklerini ve becerilerini öğrenmişlerdir" biçiminde tanımlamıştır (Akt. Polat ve Odabaş, 2008). Zurkowsi' nin ardından bilgi okuryazarlığı kavramı özellikle bilgi ve belge yönetimi alanında sıkça kullanılan ve ele alınan bir kavrama dönüşmüştür. Hatta Amerikan Kütüphane Derneği bilgi okuryazarlığının bilgi çağında hem ülkeler hem de insanlar için önemli bir araç haline dönüştüğünü vurgulayarak, bilgi okuryazarlığı standartları üzerine çalışmalar yapmıştır (Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, 1989 (http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential).

Bilgi okuryazarlığı, bir öğrencinin olgu veya materyalleri pasif olarak almaktan çok, aktif ve eleştirel olarak bilgi hakkında nasıl öğreneceğini öğrendiği eğitim sürecinin temel bir bileşenidir (Dewald, Scholz-Crane, Booth, & Levine, 2000). Julien ve Barker (2009) 'a göre bilgi okuryazarlığı terimi, bilgi kaynaklarını tanımlamak, bilgiye erişmek, değerlendirmek ve etkin, verimli ve etik olarak kullanmak için gerekli olan becerileri ifade eder. Bilgi okuryazarlığına ilişkin bu tanımlamalar, bilgi arama yolları, bilgi kaynaklarının seçimi, kaynakların değerlendirilmesi, etik kullanımı ve bilginin sunumu gibi becerilere sıklıkla atıfta bulunur.

Ülkemizde bilgi okuryazarlığı öncelikle Bilgi ve Belge Yönetimi ile Kütüphanecilik disiplininde ele alınarak kavramsallaştırılmıştır. Yapılan kavramsallaştırmalar, yaşam boyu öğrenme (Gürdal, 2000; Polat ve Odabaş, 2008), üniversiteler (Polat, 2005a; Polat, 2005b, Polat, 2006, Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003), bilgi toplumu (Aldemir, 2003; Kurbanoğlu, 2010) vb. kavramlar ile ilişkiler kurularak irdelenmiştir. Eğitim disiplininde ise bilgi okuryazarlığına ilişkin çalışmalarda, öğrenmeyi öğretme (Güven, 2008), aktif eğitim (Koç ve Koşaner, 2005), öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin tespiti (Akdağ, Karahan, 2004; Argon, Öztürk, Kılıçaslan, 2008; Kaya ve Durmuş, 2008; Demiralay ve Karadeniz, 2010; Başaran, 2005; Korkut ve Akkoyunlu, 2008) konuları üzerinde yoğunlaşılmıştır.

Bu araştırmada da lisansüstü öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerine odaklanılarak eleştirel bir bakış açısıyla tartışılmaktadır.

### Amaç

Bu araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans ve doktora öğrenimine devam eden öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerinin öğrenci yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problemi "Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde sahiplerdir?, sahip değiller ise en çok hangi konularda zorlanmaktadırlar?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise, lisansüstü öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri onların kayıtlı olduğu programa, tez-ders döneminde olmalarına, daha önce bilimsel çalışma yapıp yapmadıklarına göre farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenimine devam eden öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmaların temel özelliği, geçmişte veya halen var olan bir durumun belirli özelliklerinin betimlenmesine yönelik veri toplanmasıdır (Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan ve 2016-2017 bahar yarıyılı itibariyle kayıt yenileyen 433 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 325'i yüksek lisans, 108' i doktora programına kayıtlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise 55'i yüksek lisans 61 i doktora programına kayıtlı 116 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 68'i ders döneminde kalan 48 i ise tez döneminde olup, 26 sının daha önce yayınlanan/sunulan bilimsel çalışmaları bulunmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Polat (2005a) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bilgi okuryazarlığı ölçeği "*bilme*-bilgi gereksiniminin belirlenmesi ve ifade edilmesine yönelik beceriler", "*erişim*- bilgiye erişilmesi ve bu bilginin elde edilmesine yönelik beceriler, "*değerlendirme*-elde edilen bilgininin değerlendirilmesi, yorumlanması ve sentezlenmesi", "*kullanma*-bilginin belli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak etkin bir biçimde kullanılması", "*etik/yasal konular*-bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına ilişkin etik/yasal konular" olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 64 sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracının güvenirliği α=,9811 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup, lisansüstü öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine dönük zorlanma düzeylerini açıklayan ifadelerinden oluşmaktadır. Maddelerin puanlamasında Hiç Zorlanmam 5, Nadiren Zorlanırım 4, Bazen Zorlanırım 3, Çoğunlukla Zorlanırım 2, Her Zaman Zorlanırım 1 puan olacak şekilde kodlama yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda ise, lisansüstü öğrencilerin devam ettikleri program, anabilim dalları, tez-ders döneminde oldukları, daha önce bilimsel çalışma yapıp yapmadıkları ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığı düzeyi ortalama puanlarının;

- öngörülen ortalama puanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek örneklem t testinden,
- devam edilen programa ve ders ya da tez döneminde olunmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için bağımsız gruplar t-testinden,
- bilimsel çalışma yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Mann Whitney-U testinden faydalanılmıştır.

**BULGULAR**

**1. Lisansüstü öğrencileri bilgi okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde sahiplerdir?**

Araştırmanın birinci alt problemi olan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği'"nden edilen gözlenen ortalama puanlar ile beklenen ortalama puanların karşılaştırılmasına yönelik "tek örneklem t testi"nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Lisansüstü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

| Katagoriler | N | $\bar{x}$ | μb | $\bar{x}$ -μb | SS | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilme** | 116 | 32,87 | 30 | 2,87 | 9,32 | 37,9 | ,00 |
| **Erişim** | 116 | 76,54 | 72 | 4,54 | 17,26 | 30,1 | ,00 |
| **Kullanma** | 116 | 44,65 | 33 | 11,65 | 11,12 | 30,2 | ,00 |
| **Değerlendirme** | 116 | 34,33 | 42 | -7,67 | 13,53 | 29,38 | ,00 |
| **Etik/Yasal Konular** | 116 | 33,31 | 24 | 9,31 | 10,22 | 32,2 | ,00 |
| **Toplam** | 116 | 208,68 | 192 | 16,68 | 39,22 | 27,1 | ,00 |

****p< .05**

Tablo 1 incelendiğinde, hem soruların geneli hem de bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının tamamında beklenen ve gözlenen ortalamalar arasında α=0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcıların bilme alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 32,87, beklenen ortalamaya göre farkı 2,87; erişim alt

boyutundan aldıkları puan ortalaması 76,54, beklenen ortalamaya göre farkı 4,54; kullanma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 44,65, beklenen ortalamaya göre farklı 11,65; etik/yasal konular alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 33,31, beklenen ortalamaya göre farkı 9,31; genel ölçekten aldıkları puan ortalamaları 208,68, beklenen ortalamaya göre farkı 16,68 olarak bulunmuştur. Bu sonuç katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinin hem genel ölçekte hem de alt boyutlarında beklenen bilgi okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu ve bu düzeylerin anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Değerlendirme boyutunda ise katılımcıların aldıkları puan ortalaması 34,33, beklenen ortalamaya göre farkı -7,67 olarak bulunmuştur. Değerlendirme boyutundaki anlamlı düzeyde farklılaşma, gözlenen ortalama puanların beklenen ortalama puanlara göre düşük olması, bu düzeye ilişkin bilgi okuryazarlık düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu ifade etmektedir.

**2. Lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri ders veya tez döneminde olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin ders veya tez döneminde olmalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Lisansüstü Öğrencilerinin Ders Dönemi veya Tez Döneminde Olmalarına Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

| Katagoriler | Dönem | N | $\bar{x}$ | SS | Std. Error Mean | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilme** | **Ders Dönemi** | 68 | 33,20 | 9,572 | 1,160 | ,68 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 32,39 | 9,045 | 1,305 | |
| **Erişim** | **Ders Dönemi** | 68 | 76,57 | 29,231 | 3,544 | ,77 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 76,50 | 24,590 | 3,549 | |
| **Değerlendirme** | **Ders Dönemi** | 68 | 44,63 | 17,805 | 2,159 | ,91 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 44,68 | 14,274 | 2,060 | |
| **Kullanma** | **Ders Dönemi** | 68 | 34,08 | 11,308 | 1,371 | ,65 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 34,68 | 11,828 | 1,707 | |
| **Etik/Yasal Konular** | **Ders Dönemi** | 68 | 33,51 | 13,819 | 1,675 | ,71 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 33,04 | 12,056 | 1,740 | |
| **Toplam** | **Ders Dönemi** | 68 | 209,05 | 74,657 | 9,053 | ,68 |
| | **Tez Dönemi** | 48 | 208,16 | 65,315 | 9,427 | |

****p< .05**

Tablo 2 incelendiğinde bilgi okuryazarlığına ilişkin öğrencilerin genel ölçekten ve alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları ders veya tez döneminde olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**3. Lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri kayıtlı oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin kayıtlı oldukları programa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Lisansüstü Öğrencilerinin Kayıtlı Olduğu Programa Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

| Katagoriler | Program | N | $\bar{x}$ | SS | Std. Error Mean | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilme** | **Yüksek Lisans** | 55 | 27,56 | 9,544 | 1,287 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 37,65 | 5,969 | ,764 | |
| **Erişim** | **Yüksek Lisans** | 55 | 61,50 | 27,637 | 3,726 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 90,09 | 18,612 | 2,383 | |
| **Değerlendirme** | **Yüksek Lisans** | 55 | 37,03 | 18,462 | 2,489 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 51,52 | 10,280 | 1,316 | |
| **Kullanma** | **Yüksek Lisans** | 55 | 28,16 | 11,146 | 1,503 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 39,90 | 8,621 | 1,103 | |
| **Etik/Yasal Konular** | **Yüksek Lisans** | 55 | 26,32 | 12,593 | 1,698 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 39,62 | 9,963 | 1,275 | |
| **Toplam** | **Yüksek Lisans** | 55 | 170,27 | 73,145 | 9,862 | ,00 |
| | **Doktora** | 61 | 243,32 | 46,672 | 5,975 | |

****p< .05**

Tablo 3' e göre katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyleri hem genel ölçek hem de alt boyutlar açısından kayıtlı oldukları programa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p< .05). Bilme ($\bar{x}_{doktora}$ = 37,65; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 27,56), erişim ($\bar{x}_{doktora}$ = 90,09; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 61,50), değerlendirme ($\bar{x}_{doktora}$ = 51,52; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 37,03) kullanma ($\bar{x}_{doktora}$ = 39,30; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 28,16) etik/yasal konular ($\bar{x}_{doktora}$ = 39,62; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 26,32) alt boyutları ile genel ölçekten alınan ortalama puanlar ($\bar{x}_{doktora}$ = 243,32; $\bar{x}_{yüksek\ lisans}$= 170,27) incelendiğinde doktora programına kayıtlı öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**4. Lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri bilimsel çalışma yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin bilimsel çalışma yapma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırmada levene istatistiği sonucunda varyansların homojenliği varsayımını sağlanmadığı görüldüğünden, bağımsız gruplar t-testinin non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4: Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Çalışma Yapma Durumuna Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

| Katagoriler | Bilimsel Çalışma Yapma | N | $\bar{x}$ | Sıra Ortalaması | P |
|---|---|---|---|---|---|
| **Bilme** | **Hayır** | 90 | 59,43 | 5943,00 | ,67 |
| | **Evet** | 26 | 52,69 | 843,00 | |
| **Erişim** | **Hayır** | 90 | 57,93 | 5792,50 | ,68 |
| | **Evet** | 26 | 62,09 | 993,50 | |
| **Değerlendirme** | **Hayır** | 90 | 55,55 | 5555,00 | ,001 |
| | **Evet** | 26 | 76,94 | 1231,00 | |
| **Kullanma** | **Hayır** | 90 | 57,45 | 5745,00 | ,82 |
| | **Evet** | 26 | 65,06 | 1041,00 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Etik/Yasal Konular** | **Hayır** | 90 | 58,67 | 5867,00 | ,71 |
| | **Evet** | 26 | 57,44 | 919,00 | |
| **Toplam** | **Hayır** | 90 | 57,70 | 5770,00 | ,69 |
| | **Evet** | 26 | 63,50 | 1016,00 | |

****p< .05**

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bilimsel çalışma yapan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığını açıklayan değerlendirme alt boyutuna ilişkin düzeyleri bilimsel çalışma yapmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir ($\bar{x}_{evet}$=76,94, $\bar{x}_{hayır}$= 55,55; p< .05). Lisansüstü öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin ölçek genelinde ve bilme, erişim, kullanma, etik/ yasal konular alt boyutlarında bilimsel çalışma yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı genel ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde beklenen ortalamadan yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{genel\ ölçek\ gözlenen}$=208,68, $\bar{x}_{genel\ ölçek\ beklenen}$ =192). Ancak lisansüstü öğrencilerinin, bilgi okuryazarlığını açıklayan elde edilen bilgininin değerlendirilmesi, yorumlanması ve sentezlenmesi olarak ifade edilen değerlendirme alt boyutuna ilişkin becerileri açıkça yetersizdir ($\bar{x}_{değerlendirme\ gözlenen}$=34,33, ($\bar{x}_{değerlendirme\ beklenen}$ =42). Elde edilen sonuçlar Hacettepe Üniversitesi'nde 2003-2004 öğretim yılında kayıtlanan yüksek lisans öğrencileri üzerinde Polat(2005b) tarafından yapılan çalışmadan farklılaşmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, lisansüstü öğrencileri hem bilgi okuryazarlığı genel ölçeği hem de alt boyutları açısından düşük düzeye sahiptir. Bu farklılık çalışmanın verilerinin 2003 yılında elde edilmiş olmasından ve günümüzde öğrencilerin bilgi okuryazarlığına katkıda bulunabilecek arama işaretleme ve kontrol olanaklarına sahip interneti daha aktif kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Kaya ve Durmuş (2008)'un öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda ise katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyleri ders veya tez döneminde olmalarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ilişkin becerilerini tez ya da ders döneminde kazanmadıkları şeklinde açıklanabilir. Ancak lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeyi ve alt boyutlarına ilişkin düzeyleri kayıtlı oldukları programa göre doktora programına kayıtlı öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Doktora programına alınan öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeyleri yüksek lisans programına alınan öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırmanın son alt problemine ilişkin bulgulara göre bilimsel çalışmalar yapan lisansüstü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığını açıklayan değerlendirme alt boyutu ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Oberman, Lindauer ve Wilson (2001:3; Akt. Polat,2005a) değerlendirme boyutunu öğrencilerin; **a.** Arama sonuçlarını doğruluk, ilgililik, uygunluk ve güvenilirlik açısından analiz edip eleştirel olarak değerlendirme, **b.** Çok fazla miktardaki bilginin ayıklanarak gerçek ile bakış açısı ya da görüşün birbirinden ayırt edebilme, **c.** Farklı kaynaklardan alınan bilgilerin sentezlenerek uygulanabilir biçime getirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Araştırma sonuçlarında bilimsel çalışma yapan lisansüstü öğrencilerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının bilimsel çalışma yapmayanlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (p<.05). Lisansüstü öğrencilerin değerlendirme boyutuna ilişkin düşük ortalama puanları öğrencilerin ifade edilen yeteneklerini geliştirmeye dönük çalışmaların azlığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar birleştirildiğinde lisansüstü derslerde farklı çalışmaların ve zıt/benzer görüşlerin tartışılması ve bu konularda kısa raporlar yazılması önerilmektedir. Araştırmada bu basamağa ilişkin derin bir araştırma yapılmamış olmasına rağmen, öğrencilerin belki de bu beceriden yoksun oldukları ve bu becerileri kendi başlarına öğrenmelerinin zor olduğu ve bu yetenekleri geliştirmeye yönelik adımlar atılması gerektiği söylenebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Akdağ, M., & Karahan, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *29*(134).

Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi Okuryazarlığı. *Aytaç Yıldızeli, Canan Duran, Hatice Kübra Bahşişoğlu. Ankara*, 25-26.

Argon, T., Öztürk, Ç., & Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.

Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 163-177.

Bellard, E. M. (2005). Information literacy needs of nontraditional graduate students in social work. *Research Strategies*, *20*(4), 494-505.

Bruce, C. S. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper.

Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, *10*(2), 819-851.

Dewald, N., Scholz-Crane, A., Booth, A., & Levine, C. (2000). Information literacy at a distance: Instructional design issues. *The Journal of Academic Librarianship*, *26*(1), 33-44.

Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği Enformasyon Okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, *14*(2), 176- 187.

Güven, M. (2008). Information literacy: Learning to learn and teacher training. *Electronic Journal of Social Sciences*, *7*(24), 20-36.

Julien, H., & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, *31*(1), 12-17.

Karasar, N. (2005). Bilimsel arastirma yontemi. *Ankara: Nobel Yayin Dagitim*, 151-152.

Kaya, S., & Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. *Uluslararası II. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 16-18.

Koç, S., & Koşaner, Ö. (2005). Bilgi okuryazarlığı ve aktif eğitim: Bir uygulama örneği. *II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı*.

Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabanci dil öğretmen adaylarinin bilgi ve bilgisayar okuryazarlik öz- yeterlikleri foreign language teacher candidates'information and computer literacy perceived self efficacy.

Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, *24*(4), 723-747.

Orr, D., Appleton, M., & Wallin, M. (2001). Information literacy and flexible delivery: Creating a conceptual framework and model. *The Journal of Academic Librarianship*, *27*(6), 457-463.

Polat, C. (2005a). Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, C. (2005b). Bilgi okuryazarlığı ve üniversiteler. In *Prof. Dr. Nilüfer Tuncer'e Armağan* (pp. 261-277). Türk Kütüphaneciler Derneği.

Polat, C. (2006). Bilgi çağinda üniversite eğitimi için bir açilim: bilgi okuryazarliği öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *12*(30).

Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.Robles, Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, 1989, http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential, Erişim Tarihi: 22.05.2017.

M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 453-465.

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül üniversitesi uygulaması. *Bilgi dünyası*, *4*(1), 45-63.

Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: A instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed. ), Constructing learning environments: Case studies in instructional design (pp. : 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

# YAŞLILIK PSİKOLOJİSİNE ÖRNEK: ABBAS SAYAR'IN CAN ŞENLİĞİ ROMANI

Doç. Dr. Nurten Sargın
Necmettin Erbakan Üniversitesi
nurtensargin@hotmail.com

**Özet**
İnsan hayatı çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak gelişim dönemlerine ayrılarak incelenmektedir. İnsan hayatının son dönemi yaşlılık; 5 y olarak bilinen yalnızlık, yoksulluk, yetisizlik, yetkinsizlik, yetersizlik gibi özellikleri ile tanımlanmaktadır. İçerdiği bu özellikler nedeniyle insan hayatının en zor dönemi olarak da yaşlılık düşünülebilir. Ancak bilimsel çalışmalarda üzerinde az çalışılan bir gelişim dönemi olduğu görülmektedir.

Yaşanan gelişim dönemlerinin romanlara konu olduğu görülmektedir. Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik ve psikoloji alanlarında romanların gelişim dönemleri ile ilgili bilimsel çalışmalarda, konu öğretiminde yer almadığı dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışma ile gelişim dönemlerinden yaşlılığın bir romanda nasıl ele alındığını incelemek, yaşlılığa ilişkin kuramsal bilgilerin roman yoluyla daha iyi anlaşılmasını sağlamak, alanda çalışanlara bir roman örneği sunmak ve biblioterapi yöntemi kullananlara örnek sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Abbas Sayar tarafından yazılan "Can Şenliği" kitabı ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular yaşlılık özellikleri ile karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler**: Yaşlılık psikolojisi, roman, Abbas Sayar.

# AN EXAMPLE ON THE PSYCHOLOGY OF AGING: THE NOVEL "CAN ŞENLİĞİ" BY ABBAS SAYAR

**Abstract**
Human life is divided into and studied across the developmental stages of childhood, adolescence, young adulthood, adulthood and old age. The final stage of the human life, old age, is described along with its characteristics such as isolation, poverty, disability, incompetency and incapability. Due to these characteristics, the old age can be regarded as the most difficult stage of life. Nevertheless, it is seen that there's really not much scientific studies on this developmental stage.

It is seen that the developmental stages have become a subject covered in novels. It is noteworthy that in our country in the areas of psychological counseling and guidance and psychology, novels are not approached as a teaching material and not used in scientific studies related to the developmental stages. The purpose of the present study is to investigate how old age is handled in a novel, help better understand the theoretical information concerning old age through the use of novels, present an example of a novel for those working in the field and provide a model for those who use the method of bibliotherapy. For this purpose, the book "Can Şenliği" by Abbas Sayar was examined in the study. Document analysis as a qualitative research method was adopted in the study. The obtained findings were discussed by being compared to the characteristics of old age and recommendations were made.

**Keywords:** Psychology of aging, novel, Abbas Sayar**.**

## GİRİŞ

İnsan hayatında gelişimin son basamağı olarak ele alınan yaşlılık, "umutsuzluğa karşı benlik bütünlüğü" gelişim görevi ile açıklanan, geçmiş yaşamın ele alındığı ve değerlendirildiği bir dönem olarak belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1999). Tanım olarak ele alındığında yaşlılık Aristoteles tarafından "hastalık zamansız gelen yaşlılık, yaşlılığı ise doğal bir hastalık" şeklinde tanımlamıştır (Lehr, 1994). WHO (2011) yaşlılığı bireyin çevresel etkenlere uyum geliştirme yeteneğine ilişkin potansiyelinin azalması, Köknel (2015) yaşam eğrisinin son aşamasında başlayan çöküntünün davranışlara yansıdığı çağ, Konak ve Çiğdem ( 2005) bireyin fiziksel ve bilişsel fonksiyonlarında bir gerileme, sağlığın, gençlik ve güzelliğin, üretkenliğin, cinsel yaşamın, gelir düzeyinin, saygınlığın, rol ve statünün, bağımsızlığın, arkadaşların, eş ve yakın ilişkinin, sosyal yaşantının ve sosyal desteklerin azalması ve kaybı gibi bu döneme özgü pek çok sorunun yaşandığı kayıplar dönemi, İlbay, Yiğit ve Özişli (2016) biyo-psiko-sosyal bakımdan yitimlerin söz konusu olduğu bir dönem, Bahar, Tutkun ve Sertbaş (2005) tüm alanlarındaki bireyin yetilerindeki gerileme ( Goldman, 1984) oldukça sık yakın çevrenin ve önem verilen insanların kaybedildiği, fizyolojik ve psikolojik bir kayıp dönemi olarak tanımlamışlardır. Genel olarak ele alındığında yaşlılık tecrübe, birikim, yaşantı açısından kazanımların; hastalık, güçsüzlük, gelir kaybı, rol kaybı gibi sornların çok olduğu insn yaşamının son dönemi olarak tanımlanabilir. Yaşlılık toplumun tarihsel süreçte geçirdiği evrimine, ekonomik niteliklerine, kültürel yapısına, psiko-sosyal yapısına, yaşam biçimine, dini değerlerine göre biçim alabilen bir kavram olarak belirtilmektedir (Kaygusuz, 2008; Arpacı, 2005).

Dünya Sağlık Örgütü yaşlılık ile ilgili yaş ayırımı yapmış ve üçe ayırarak ele almıştır:
1. 60-74 yaş arası: Yaşlılık veya genç yaşlılık
2. 75-89 yaş arası: İleri yaşlılık veya 75-85 arası orta yaşlılık, 85 ve üstü ileri yaşlılık
3. 90 ve üstü: İhtiyarlık (Akt. Kılıç, 2013).

Kılıç (2013) yaşlılığı 5 Y ile açıklamaktadır. Bunlar:
1. Yalnızlık- yoksunluk (çocukların evden ayrılması ve eşin kaybı)
2. Yetkinsizlik (sahip olunan otoritenin ve rollerin yitirilmesi)
3. Yetersizlik (yaşlanmaya bağlı, fiziksel açıdan giderek güç kaybına uğraması)
4. Yoksulluk (emeklilikte gelir kaybı, alım gücünün azalması)
5. Yeti'sizlik- Yeti yitimi (zihinsel, sosyal becerilerin azalması veya kaybı)

Her gelişim dönemi içerisinde birtakım fırsatlar olduğu kadar sorunları, riskleri ve krizleri de barındırmaktadır. Bu durum gelişim basamağının son dönemi olan yaşlılık için de geçerli olduğu görülmektedir. Yaşlılık döneminin en önemli fırsatı olarak "bilgelik" belirtilirken ( Kılıç, 2013) yapılan araştırmalarda günlük yaşam stresi dışında şunlar belirtilmektedir: Özgüven kaybı, yetersizlik duyguları, yük olmaktan tedirginlik ( Akdemir, Çınar ve Görgülü, 2007), ekonomik, ruhsal ve bilişsel sıkıntılar ( Güven ve Şener, 2010), yaşlılığa uyum ve bakıma muhtaç hale gelme (Aslan, 2011; Aslan ve Bölükbaş, 2003), çevre ve iletişim problemleri ( Özer, 2001); bazı yakınların kaybı ( Çevik-Sökmen, 2008), çocukların evden ayrılması (İçli, 2010; Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005; Kılıç, 2013), kendine yabancılaşma (Kılıç, 2013) , emeklilik ve boş zamanların artması ve çocukların evden ayrılması ile uyum sorunları ( Onur, 2011), saç ağarması, deri kırışması, kas gücünün zayıflaması gibi bedensel problemler ( Arpacı, 2005), bedensel hastalıklar ( Krause, 2004), yaşamdan geri çekilme, yaşamdan zevk almama (Görgün Baran ve diğ., 2005), sosyal uyumda değişiklikler ( Kurt, 2008), yaklaşan ölümün farkına varma, rol kayıpları ve yalnızlık (Krause, 2004). Yaşlılığın biyo-psiko-sosyal açıdan daha travmatik bir boyuta dönüştüğü görülmektedir (İlbay, Yiğit ve Özişli, 2016).

Türkiye'de gelişim dönemleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında çocukluk ve ergenliğin üzerinde en çok çalışılan gelişim dönemleri olduğu görülmektedir (Koç, 2002). Son yıllarda yaşlılık ile ilgili çalışmaların başta geriatri olmak üzere, psikiyatri, psikoloji, sosyal çalışma, hemşirelik ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilim dallarında da çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Gelişim dönemleri yalnızca bilimin konusu olarak yer almamakta, romanlara da konu olmaktadır.

Yapılan bu çalışma ile insan hayatının son dönemi olan yaşlılığın bir romanda nasıl ele alındığını incelemek, yaşlılığa ilişkin bilgilerin roman yoluyla daha iyi anlaşılmasını sağlamak, alanda çalışanlara yaşlılık ile ilgili makale, tez gibi bilimsel araştırma dışında bir roman ve bibliyoterapide bir örnek sunmak amaçlanmıştır. Çalışma alanda bir roman inceleme örneği olması ve romandan elde edilen verilerin kuramsal çerçevede tartışılması yoluyla ele alınmasında bir ilk olması ve bibliyoterapiye örnek sunması açısından önemlidir.

## YÖNTEM

Araştırma doküman analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırmada betimsel yöntem kullanılmış, frekans ve yüzdeliklere yer verilmiştir. Nitel araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Abbas Sayar'ın yazarlığını yaptığı Can Şenliği romanı kullanılmıştır. Can Şenliği romanı Abbas Sayar tarafından 1974 yılında kaleme alınmıştır. Roman kahramanı Hüseyin Ağa 80 yaşında çocukları tarafından evden atılmış, han köşelerinde yaşam sürmeye çalışan bir ihtiyardır. Romanın ilk yarısını roman kahramanının yaşlılığa bağlı soruları, yalnızlığı, parasızlığı, acıları, geçmişe özlemi oluşturmakta, diğer yarısını da sorunlarını çözmek için edindiği "Can Şenliği" adında eşek ile geçirdiği günler ve Fadik Hatun ile yaptığı evliliğinde yaşadığı umutlar, sorunları ve hayatı değerlendirmesi oluşturmaktadır (Sayar, 1974).

Can Şenliği romanında "yalnızlık, yaşlılık, ölüm, yoksulluk, hayata tutunma çabası, hayal kırıklığı, kaderden yakınma, haksızlığa isyan, intikam" temaları işlendiği belirtilmektedir. (http://www.bulentsakca.com/1391.html).

### Veri Toplama Ve Verilerin Analizi

Veri toplama analizi olarak yaşlılık ile ilgili literatür bilgilerinden yola çıkarak araştırmacı tarafından temalar oluşturulmuştur. Temalar olarak 2 başlık belirlenmiştir. Birisi yaşlılığın fırsatlarına, diğeri yaşlılığın sorunlarına ve krizlerine ilişkindir. Yaşlılığın fırsatlarına ilişkin bilgelik sorunlarına ilişkin yalnızlık, ölüm, geçmişe duyulan özlem, fiziksel özellikler, yoksulluk, uykusuzluk, eşin ölümü, çocuklar ile sorunlar, zaman temalarına yer verilmiştir. Oluşturulan bu temalara göre bir form geliştirilmiş, formda yer alan temalara göre kitap incelenerek, belirlenen kategorilere göre elde edilen veriler sınıflandırılmış ve örnek cümlelerle birlikte verilmiştir.

.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular yaşlılığın fırsatlarına ve sorunlarına ilişkin olarak 2 başlık altına ele alınarak verilmiştir.

### 1.Yaşlılığın fırsatlarına ilişkin bulgular

Aşağıda yaşlılıkta bilgeliğin nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 1.1. Yaşlılığın fırsatlarından bilgeliğe ilişkin bulgular

Romanda bilgeliğin bir yerde geçtiği belirlenmiştir. Bilgeliğin nasıl ele alındığına ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

*Bakma ileri yaşıma. Biz de gün gördük, hendek atladık. Neyin nerden geldiğini iyi bilirik.(sf.9)*

### 2. Yaşlılıkta sorunlara ilişkin bulgular

Aşağıda yaşlılıkta yalnızlık sorununun nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.1. Yaşlılıkta yalnızlık ile ilgili bulgular**

*Yapılan bu araştırmada 15 yerde yalnızlık ile ilgili soruna yer verildiği belirlenmiştir. Bunlara ilişkin ifadelere sayfa numarası ile birlikte aşağıdaki yer verilmiştir.*

*1.Kimi, kimsesi yok. Tümünden YILKILIK… Oğlan oynamış oyuna gitmiş, çoban oynamış koyuna gitmiş. (sf.9)*

*2.Samranır gibi kendi varlığı ile konuşmaya başladı: "Arkadaş bal ye! Her türlü derde şifa…" "Nerden biliyorsun sen?" "Valla irahmetlik dedem Çapanoğlu'nun yanında uşak imiş. O, yerken görmüş."(sf.26)*

*3.Sigarasını yeniledi. Derin bir nefes çekti."Söylesin" dedi. "Akraba hısım oldular da ne oldu? Hangi bir gün kapımı çaldılar. Hangi bir gün arayıp sordular. Hangi bir vakit yaralı parmağıma işediler. Adları akraba. Ele gurban olsunlar…(sf.50)*

*4. Onu da alıp köye gideyim. Üstümde çok emeği var. Hayırsız evlatlarımdan daha hayırlı benim için. Hemi de iyisinden CAN ŞENLİĞİ oldu bir iki ay. Merkeb deyip geçme Efenda! Kötü adamdan iyi. Yok günün var pazarı…(sf.102)*

*5.Ağır bir keder yıkıyordu içini… Tez ayak külhana döndü. Ranzaya çıktı. Mitilinin üstüne oturdu. Loşluk, yine onun iç dünyasına itti. Büyük yalnızlığında Tanrı duygusunu da yitirdi. Oturduğu alaca karanlık evrenin tümü idi.(sf.126)*

*6.Kendimin ne halt olduğunu unutuyorum da, üç diyorum, beş diyorum. Ulan, kerhaneci Hüseyin, seninki aslında yalnızlığını hafifletmek. Sırtına bir temiz çamaşır, önüne bir sıcak çorba. Bir de rahat yatak…(sf.127)*

*7-Buyur.*

*-Buyuran kölen… Sana böyücek bir iricam var. Haşavuzdan bana bir golük alsana!*

*-Yine bir süre sürdü sessizlik…*

*Bu dağda, taşta hiç gereği yoktu merkebin.(sf.61)*

*8. Eşeği gösterdi: Bizim ağa ile lafa tutuştuk ( sf. 86)*

*9. Can şenliğim, anam, babam, yavrum! Bu ot bu çayır senin için ( sf 67)*

*10. Hayırsız evlatlarımdan daha hayırlı benim için. He mi de iyisinden CAN ŞENLİĞİ OLDU BİR İKİ AY. Merkep deyip geçme efenda (sf.102)*

*11. Yalnızlık Cenab-ı Mevlaya yakışırmış. Otuz yıldır ben kendimin cenabı oldum. Bir eşeğin bunun dibindeki soluğu can bağışladı bana ( sf. 106)*

*12. Korkuyorum gayrik soluksuz gecelerden. Eşşeği mahsus kulak dibime bağlıyorum (sf.109)*

*13. Büyük yalnızlığında Tanrı duygusunu da yitirdi ( sf. 126)*

*14. Hüseyin, seninki aslında yalnızlığını hafifletmek (sf.127)*

*15. Ve yalnızlığına uzandı. Ama yarınından umutlu olarak ( sf. 137)*

Aşağıda yaşlılıkta ölümün nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.2.Ölüm ile ilgili bulgular**

Ölüm le ilgili 11 bulguya ulaşılmıştır. Buna ilişkin ifadeler ve sayfa numaraları aşağıda verilmiştir.

*1."Sen yürü Hüseyin bağa! Seni ora paklar. Kul köle ol kuru toprağa. Sana üstünde yatacak yer veriyor." Sonra kendine kızdı: "Ben altını istiyorum, altını…" Yüreği iki düşünce ortasında eziliyordu. Toprağın üstü, üstün geldi. "Sen yürü Hüseyin bağa" dedi yeniden. "Seni ora paklar. Dip toprak haymalık paklar. Kaderin sana yazdığı bu. Ve de bu yazı bozulmaz…" (sf.17)*

*2. Şu dünyayı birlikte yeyip içerek tüketeceğiz. Son iyilik rabbimden bana bu.. Belki de ölüm iyiliği ( sf. 67).*

*3.Cenabı Mevlama: "Al" derim, "bu emanetini" almaz. Zahar bizi sınıyor. Sınadığı adama bak! Seksenlik. Yook, yok yine iyiyim. (sf.10)*

*4.Toprak caz caz yakıyor bedenimi. İflahım kalmadı gayrik. Ulan ölüm! Senden merhametsizini görmedim. Hemi de adaletsizini. Gelip şu canı alsana! (sf.16)*

*5.Al derim şu emanetini… Almaz. Sanan ki bana dünyaya kazık çaktıracak…Vay babam vay! Âdem çakamadı ki kazığı ben çakayım. (sf.52)*

*6. "Ölüm"dü bütün dileği ( sf 55)*

*7.Amma 'el içine vasiyet' var. Acınacak hale düşürdük bir kez kendimizi. Ve de buna olmam diyesice bir 'evet' möhürü bastık. Bu işi teneşir paklar…(sf.139)*

*8.Bir ara uyanır gibi oldu. Dört bir yanın karanlığı ilk kez onu ürküttü. Sonra mezar karanlığı geldi aklına. Orada yatar yatmaz bir pencere açacaklardı Cennetten…(sf.58)*
*9.Yeniden ölüm takıldı aklına. "Kimin yok, kimsem yok. Velediye kaldırtır cenazemi… Ben öldükten sonra kokum dünyayı tutmasın diye kazmayı küreği hızlı hızlı çalıştırırlar…" (sf.76)*
*10. "Sen önce şu canımı al benim" (sf 59)*
*11. Nideyim? Çaresizim!. Gayri bir başka sığınak olmaz benim için ölümden başka (sf. 163)*

**2.3. Geçmişe özleme ilişkin bulgular**

Geçmişe özleme ilişkin 7 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.

*1.Duygulandı. Eli bir süre ekmeğe gitmedi. Yine bakışı karşılara takılıp kaldı. Dalıp dalıp gitmek istiyordu. Yeniden yaşamak istiyordu geçmişini… Gülüverdi birden." Yaa maşallah" diye söylendi. "Ne ahım şahım bir geçmiş… Sanan ki saray hayatı. Sanan ki bey, paşa hayatı."(sf.12)*
*2.Hep gençliği geliyordu aklına (sf.15)*
*3.Vay gidi günler vay! Vay ırzı kırık dünya vay! O gençliğin gittiğine mi yanarsın? O göz ağrısının, o bet bereketin? Hangi birine? Sonra da şu yılın yılı çektiğim rezilliğe mi? (sf.19)*
*4.O günler iyi imiş. Nur ala nur imiş. O gatercilik günleri ( sf. 32)*
*5.Dalıp gitti. Çocuklarını ansıdı yeniden. Eşini, dostunu, akrabasını, hısmını, yaranını, düşmanını…Hepsi birden arının verdiği oğul gibi, beyninin, duygusunun orta yerine oturmuşlardı. Üç beş bin kanadın hangi biriyle başa çıkacaktı? (sf.74)*
*6.O dağ gibi bedenini hayalledi… "Çuvalı tek kolumla tutar, eşeğin sırtı ortası oturtturdum. Bindiğim merkebin göbeği toprağa yapışırdı. Merzifon'da, o şaraplı kafa ile beş sekiz vız gelirdi. Siktir et şimdi hepsini… Olan oldu, biten bitti. Sen şimdi başlayacağa bak!" (sf.175)*
*7.Bir elli beş yıl öncesi, karısı tandırda "bazlama" yaptı. Sıcak sıcak yedi hemen…(sf.182)*

Aşağıda yaşlılıkta fiziksel özelliklerin nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.4.Fiziksel özelliklere ilişkin bulgular**

Fiziksel özelliklere ilişkin 7 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.

*1.Sızlayan bedeni ile kuru topraktan doğruluyor, gecenin karanlığında umutsuz bakışlarla söyleniyordu "Bir deri bir kemik kaldım(sf.16)*
*2. Fersiz, buğulu gözlerini başparmağının ilk mafsalıyla sildi ( sf. 21)*
*3. Şu piç takımı olmasa, gün boyu kıpırdamam yerimden ( sf. 59)*
*4. Buruşuk yüzü gerilmiş, kanlı gözleri pırıl pırıl olmuştu ( sf. 63)*
*5. Kulağına sağlık, beni görmeyince geldiğimi gelişimi bilmezdi ( sf. 69)*
*6. kendime hayrım yok ki, sana olsun. Sen de başının çaresine bak! Ben gayri kendime yetmiyorum ( sf. 94)*
*7. Kırışık alnı tümüyle kırıştı (sf. 113)*

Aşağıda yaşlılıkta çocukları ile ilgili görüşlerinin, şikayetlerinin nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.5. Çocuklardan şikayete ilişkin bulgular**

Çocuklardan şikayete ilişkin 5 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.

*1.Olmam diyesicele, kara toprağa bulanasıcalar (sf. 24)*
*2. İt dölleri adam olsalar bari (sf. 24)*
*3. "Uan Allah bizi iki çocuk saabı etti. Büyürler elleri ekmek tutar, beni muhanete muhtaç etmezler" demişti. Ve de boşa çıkmıştı (sf. 58)*
*4. Oğul denenlere, evlat denenlere eşşeklik yaptık da böyle oldu (sf. 71)*
*5. Şu merhameti, şu yakınlığı, şu uysallığı görmedim gavurun piçlerinden (sf. 74)*
*6. Kendisine verilen önem gururunu okşadı. Eşşek sıpası oğulları geldi aklına.." Şu halimi görseler dürzü dölleri (sf. 134)*

Aşağıda yaşlılıkta eşin ölümünün nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.6.Eşin ölümüne ilişkin bulgular**
Eşin ölümüne ilişkin 2 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.
*1.Karı öldü gitti (sf.12- sf.22)*
*2. Ananızın kemikleri mi serinliyor şimdi (sf. 59)*

Aşağıda yaşlılıkta zaman sorununun nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.7. Yaşlılıkta zamana ilişkin bulgular ilişkin bulgular**
Yaşlılıkta zamana ilişkin 2 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.
*1.Hüseyin ağanın yüreğinde zaman durmuş, duygusal yönden siyah beyaz niteliğini yitirmişti (sf.26)*
*2. Gün bitmek bilmiyordu ki bir türlü. Kendime mi merkebime mi acıyayım bilemedim (sf. 96)*

Aşağıda yaşlılıkta uyku sorununun nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.8. Yaşlılıkta uykuya ilişkin bulgular**
Yaşlılıkta uykuya ilişkin 2 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.
*1.Uykusuz gözlerle rüya gördüm (sf.22)*
*2. Beş on dakikalık dalıştı bu. Yeniden gözlerini açtı (sf. 30)*

Aşağıda yaşlılıkta yoksulluk sorununun nasıl belirtildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**2.9. Yaşlılıkta yoksulluğa ilişkin bulgular**
Yoksulluğa ilişkin 5 bulguya ulaşılmıştır. Bunlara ilişkin açıklamalara ve sayfa numaralarına aşağıda yer verilmiştir.
*1."Ayda yüz yirmi gayme alacağım. Yirmisi, otuzu yeter bana. İki ay sürer bekçilik. Kalır mı doksandan yüz seksen… Bir kışın yarısını buldururum bununlan… Gerisi? Gerisi de Allah kefil…" (sf.11)*
*2. Şunun şurası bir ayı toparlayamadık (sf. 29)*
*3.Param bitmeden Tanrı emanetini alırsa, eyiliklerin hasını etmiş olur (sf. 114)*
*4. Umut fakirin ekmeği olduğunu bile bile seni yordum(sf. 115)*
*5.Bu mallara tüm para gider. Ben sersefil kalırım ortalarda ( sf. 140)*

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde yaşlılığın fırsatı olan bilgeliğin 1 kez kullanıldığı ve % 1.72 oranında olduğu bulunmuştur. Sorunlar olarak sırasıyla yalnızlık (f=15; % 25.86), Ölüm (f= 11; % 18.97), geçmişe özlem ve fiziksel özellikler ( f= 7; % 12.07), Çocuklardan şikayet ( f= 6; % 10.34), yoksulluk (f= 5; %8.62) ve eşin ölümü, yaşlılıkta uyku, yaşlılıkta zaman (f= 2; % 3.45) ele alındığı bulunmuştur.

**TARTIŞMA**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların tartışılmasına yer verilmiş ve elde edilen bulgular literatür bilgileriyle tartışılmıştır. Yaşlılığın ele alınışına ilişkin bulgular yaşlılığın fırsatları ve yaşlılığın sorunları olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Yaşlılığın fırsatları olarak bilgelik, sorunları olarak ise yalnızlık, ölüm, geçmişe duyulan özlem, fiziksel özellikler, yoksulluk, uykusuzluk, eşin ölümü ve aile ile ilgili sorunlar ele alınmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, yaşlılıktaki sorunların fırsatlardan daha fazla ele alındığı görülmüştür. Yaşlılığın sorunlarında sırasıyla ölüm, yalnızlık, geçmişe özlem, fiziksel özellikler, evlatlardan şikayet, eşin ölümü, yaşlılıkta zaman, uyku, yoksulluk temaları işlenmiştir.

Yaşlılık Ericson'un Psiko- Sosyal Gelişim kuramında "Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk" dönemi olarak ele alınmaktadır ( Ericson, 1984). Bu dönemde birey geçmiş yaşamındaki gelişim görevlerini

başarıyla tamamlamış ise benlik bütünlüğüne ulaşarak mutlu huzurlu bir şekilde ölümü beklemekte, gelişim görevlerini tamamlayamamış ise yakınmalar, üzüntüler, pişmanlıklar içinde ölümü beklemektedirler. Roman kahramanı Hüseyin ağa benlik bütünlüğüne ulaşamayan bir yaşlının ölümü beklemesine yaşlılık psikolojisinde örnek olarak verilebilir.

Yaşlılıkta yalnızlığın 2. Sırada ele alındığı belirlenmiştir. Yaşlılıkta yalnızlık yakınların kaybı (Çevik-Sökmen, 2008), sosyal yaşantının, sosyal desteklerin azalması, eş ve yakın ilişkinin kaybı (Konak ve Çiğdem, 2005) sorunu ortaya çıkan bir durum olarak ele alınabilir. Yaşlılık bireyin fiziksel ve bilişsel fonksiyonlarında gerileme (Konak ve Çiğdem, 2005) olarak ele alındığından insan yaşamında en çok sosyal desteğe, aileye, eşe, yakınlarına ihtiyaç duyulan bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşlılar fiziksel- bilişsel yetersizleri nedeniyle yalnız kalmak istemeyebilir ve onları en çok etkileyen bir durum olarak karşılarına çıkabilir. Bu dönemde yaşlılar kendilerine yetemeyebilir ve başkalarının desteğine ihtiyaç duyabilirler. Bu destek sağlanmadığında, yaşlılar yalnızlaştığında bilişsel, duygusal ve fiziksel çöküşleri artabilir. Romanda yalnızlığın bu denli yoğun işlenmesi, vurgu yapılması yaşlıların yaşadığı bu soruna dikkatlerin çekilmesini ve duyarlılıkların arttırılmasını sağlayabilir. Yaşlıların yalnızlığı ele alışına örnek verilebilir.

Yaşlılıkta geçmişe duyulan özlem artmakta, yakın belleğin giderek bozulması ile geçmiş daha çok hatırlanmakta, geçmişte yapılan işler, başarılar övünç kaynağı olmakta ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayabilmektedir. Anılar yaşlı bireyleri ruhsal olarak ayakta tutmakta ve çevrelerindeki insanlarla iletişim konularını oluşturabilmektedir. Bu nedenle yaşlılıkta geçmiş yaşantılar sık sık dile getirilebilmektedir. Romanda geçmişin ele alınması da bu şekilde ele alınabilir.

Yaşlılıkta fiziksel olarak saç ağarması, deri kırışması, kas gücünün zayıflaması (Arpacı, 2005) belirtilmektedir. Romanda da yaşlılıkta fiziksel özelliklere vurgu yapıldığı ve roman kahramanının bunu nasıl tarif ettiği görülmektedir. Fiziksel özellikler bu dönemde yaşlılığın görünen yüzü olarak değerlendirilebilir. İnsanların fiziksel özellikleri onların kendilik ve benlik algılarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle fiziksel görünüm yalnızca gençlikte değil, yaşlılık da önemli olarak düşünülebilir.

Yaşlılık eş evlat, arkadaş, akraba gibi kayıpların, çocuklardan ayrılmanın en çok olduğu yıllar olarak ele alınabilir. Bu travmatik yaşantılar her yaşa olduğu gibi yaşlılıkta da yıkıcı etkileri olabilir. Romanda yaşlının eşin kaybını ve çocukları ile yaşadığı sorunları nasıl ele aldığı ve anlattığı görülmektedir. Kişinin yaşlılıkta çocukları ile ilgili yaşadığı problemler olumsuz duygular yaşamasına, kızgınlık ve öfke hissetmesine yol açabilir. Romandaki eşin ölümü ve çocukları ile ilgili sorunları ele alış biçimi buna örnek verilebilir.

Yaşlılık da yaşlılıkta zamanın ağır geçtiği ve boş zamanların arttığı bilinmektedir (Onur, 2011). Romanda da buna ilişkin vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşlı bireyler güçsüzlükleri nedeniyle bir iş veya uğraş ile meşgul olamayabilirler. Bütün gününü boş geçiren bireyler açısından zaman geçmeyebilir ve sıkılabilirler. Geçmeyen zaman yaşlılar için sorun olabilir. Romanda yaşlılıkta konusunun ele alınmasına örnek oluşturabilir. Yaşlılıkta uyku süresi azalmakta kısa aralıklarla uyumaktadırlar (Kılı, 2013): romanda uykusuzluğa ilişkin ifadeler yaşlı bireylerin yaşadıkları sorunları anlatmaya örnek olarak verilebilir.

Yaşlılık gelir kaybının en yüksek olduğu ve gelir kaybının yaşandığı (Güven ve Şener, 2010) belirtilmektedir. Bu konu romanda kahramanın yoksulluğu olarak işlendiği görülmektedir. Gerçekte yoksulluk her yaşta ciddi bir problem olarak ele alınabilir, çünkü yoksulluk sonucu insanlar beslenme gibi en temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamayabilir. Ancak insan yaşamının son gelişim dönemi yaşlılıkta yoksulluk onları daha da derinden etkileyen bir konu olarak ortaya çıkabilir. Yaşlılıkta bireyler sağlık sorunları ve güçsüzlükleri nedeniyle çalışamayabilirler, bu da onların sağlık sorunlarını daha da arttırabilir. Bu sorunun işlenişi yaşlılıkta yoksulluk konusuna örnek verilebilir.

## SONUÇ

Yapılan bu çalışma ile Abbas Sayar tarafından yazılan "Can Şenliği" kitabı yoluyla yaşlılık psikolojisi yaşlılığın fırsatları ve sorunları ile ele alınmaya çalışılmıştır. Yaşlıkta fırsat olarak bilgelik, sorunlar olarak ise ölüm, yalnızlık, geçmişe özlem, fiziksel özellikler, evlatlardan şikayet, *eşin* ölümü, yaşlılıkta zaman, uyku, yoksulluk belirlenmiştir. Romanda ağırlıklı olarak yaşlı bir bireyin sorunları üzerinde durduğu görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Benzer akademik çalışmaların yapılması,
2. Derslerde konu öğretiminde romanlardan yararlanılması önerilmektedir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Akdemir, N., Çınar, F. İ. & Görgülü, Ü. (2007). *Yaşlılığın algılanması ve yaşlı ayrımcılığı*. Turkish Journal of Geriatrics, 10(4), 215-22.

Arpacı, F. (2005). *Farklı boyutlarıyla yaşlılık*. Ankara: İşçi Emeklileri Derneği Yayınları.

Arslan, H. N. (2011). *Yaşlıların yaşadıkları ortama göre yaşam kalitesi ve yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Arslan, H. ve Bölükbaş, N. (2003). *Huzur evinde kalan yaşlıların psikososyal yönlerinin incelenmesi*. Düşünen Adam;16(4), 235-239.

Bahar, A., Tutkun, H. & Sertbaş, G. (2005). *Huzurevinde yaşayan yaşlıların anksiyete ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi.* Anadolu Psikiyatri Dergisi, 6, 227-39.

Çevik-Sökmen, D. (2008). *Huzurevinde kalan yaşlıların huzurevindeki yaşamlarına ilişkin algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı* (Çev. T.B. Üstün, V. Sar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Goldman,H.H., (1984). *General Psychiatry*. Lange Medical Publications.

Görgün Baran, A., Kalınkara, V., Aral, N., Akın, G., Baran, G. & Özkan, Y. (2005). Yaşlı ve aile ilişkileri Ankara örneği. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.

Güven, S. ve Şener, A. (2010). *Factors affecting life satisfaction in old age*. Turkish Journal of Geriatrics, 14(2), 179-186. http://www.bulentsakca.com/1391.html, Erişim tarihi: 24.03.2017.

İçli, G. (2010*). Yaşlılar ve yaşlılığın değerlendirilmesi: Denizli ili üzerine niteliksel bir araştırma*. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 1, 1–13.

*İlbay*, A. B., *Yiğit*, Y. & *Özişli*, Ö. (2016). *Emeklilerin yaşam doyumu ve rehberlik ihtiyacı ilişkisi-Sakarya örneği*. Journal of Behavior at Work Vol.1(1). 36-47.

Kaygusuz, C. (2008). *Yaşlılık kuramları. (K. Ersanlı ve M. Kalkan, (Ed.), Psikolojik, sosyal ve bedensel açıdan yaşlılık içinde)*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında gelişim dönemleri (3) Yetişkinlik ve Yaşlılık*, Pegem Yayınları Ankara.

Konak, A., Çiğdem, Y. (2005). *Yaşlılık olgusu: Sivas Huzurevi Örneği*, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 29(1): 23-63.

Krause, N. (2004*). Religion, Aging and Health: Exploring New Frontiers in Medical Care*. Southern Medical Journal. 97 (12).

Kurt, G.(2008). *Türkiye'de Yaşlılık Olgusuna Sosyolojik Bir Bakış (Sivas İl Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Lehr, U. (1994), *Yaşlanmanın Psikolojisi*, (Çev. Neylan Eryar), Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı, İstanbul.

Koç, M. ( 2002). *Yaşlılık Psikolojisi İle İlgili Yapılan Bilimsel Çalışmaların Tarihi Ve Literatürü Üzerine Bir Araştırma*. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6289-308.

Onur, B. (2011). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik- yaşlılık- ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.

Özer, M. (2001). *Huzurevinde ve aile ortamında yaşayan yaşlıların öz bakım gücü ve yaşam doyumunun incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

World Health Organization. (2011). *Information needs for research, policy and action on agein gand older adults.* Erişim: [http://www.who.int/healthinfo/survey/agein g_mds_report_en_harare.pdf] (10. 04. 2016).

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE ALGILANAN ÖĞRETMEN YAKINLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğrtm. Burcu Uluçay
MEB Ankara Karacaören Ortaokulu
bulucy.07@hotmail.com

Doç. Dr. Semra Güven
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
sguven@gazi.edu.tr

**Özet**
Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve motivasyon düzeyi ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Haymana ilçelerinde MEB'e bağlı ortaokul kademesinde okuyan öğrencilerden random yöntemiyle seçilmiş 971 öğrenciye kişisel bilgi formu, motivasyon ölçeği ve öğretmen yakınlık düzeyi ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik başarı, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kendi odası olan ve ders çalışırken ailesinden yardım alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyi ile algılanan öğretmen yakınlığı düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; hizmet süresi az olan öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığı, kız öğrencilerin de matematik öğretmenini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Motivasyon, Algılanan Öğretmen Yakınlığı, Matematik Öğretimi.

# THE RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICAL MOTIVATION AND PERCEIVED TEACHER CLOSENESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Abstract**
In this study, it is aimed to determine mathematical motivation level of secondary school students, to test if students' motivation is affected and shows statistically significant difference in terms of several variables and finally to examine the relationship between the mathematical motivation of students and their perceived mathematics teacher closeness. The study is designed as survey and the sample covers the randomly chosen 971 students and 40 mathematics teachers of secondary schools serving under mone at Ankara province, Çankaya, Keçiören and Haymana districts. The data collected with personal information form, motivation scale and teacher closeness scale that are applied to students are analysed by using SPSS. It is revealed that there is not any statistically significant difference between students' motivational level and their gender however students' academic success, grade level, maternal and paternal educational level show statistically significant difference with their motivational level. It is found out that students who have their own rooms and who are assisted by their parents have higher motivational levels compared to their counterparts. It's also disclosed that there is a medium-level positive correlation between mathematical motivation of students and perceived teacher closeness; that teachers who have less period of service and women teachers are perceived closer by students, and finally that female students are perceiving their mathematics teachers closer to themselves.

**Keywords:** Motivation, , Perceived Teacher Closeness, Mathematics Education.

## GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 – 2005 öğretim yılından itibaren öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temel alınmış ve bu yaklaşıma uygun derslerin öğretim programları geliştirilerek uygulanmıştır. Bu programlardan biri olan matematik dersi öğretim programı "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesine dayanarak, matematik eğitimi alanında yapılan millî ve milletlerarası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak geliştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2009). İnsanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözme isteğinden doğan matematik öğretiminin amacı "Kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır" (Altun, 2010: 7). İstenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde ve matematik bilgi, becerilerinin kazandırılmasında öğretim sürecinin önemli bir ögesi olan öğrenciler ve onların özellikleri dikkate alınmalıdır. Fiziksel ve zihinsel açıdan benzer gelişimsel özelliklere sahip öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda her öğrenci ayrı bir kişilik olduğundan bireysel farklılıklar mevcuttur. Ortaokul kademesinin ilk yıllarından son yıllarına doğru öğrenciler Piaget'in bilişsel gelişim kuramının evrelerinden somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmektedir (Bacanlı, 2006). Öğrencilerin bilişsel özellikleri kadar duyuşsal özellikleri de matematik öğretim sürecinde etkili olan diğer bir unsurdur. Bloom'un öğrenme konulu araştırmalarında duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerindeki değişkenliği %25 oranında açıklama gücüne sahip olduğu belirtilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal özellikler; ilgi, tutum, motivasyon, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşmaktadır (Sönmez, 2010). Duyuşsal özelliklerden biri olan motivasyon eğitimde kalite ve verimliliğinin arttırılmasında önemli bir faktördür. Aydın (2003)'a göre motivasyon organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalardır.Çok boyutlu bir değişken olan motivasyon "istekleri, arzuları, ihtiyaçları, ilgileri kapsayan genel bir kavramdır" (Bayındır ve Özel, 2008: 79). Ayrıca öğrenme için gerekli ön şartlardan da birisidir (Selçuk, 2004). Bireyi harekete geçiren bir unsur olan motivasyon kaynakları dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olarak iki kategoride incelenmektedir. Erden ve Akman (2005)'a göre dışsal motivasyon bireyin dışarıdan bir ödül almak, ceza almamak, başkalarının hoşuna gitmek ya da başkalarını memnun etmek için eylemde bulunması; içsel motivasyon bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamak, merakını gidermek ya da yaptığı işten zevk aldığı için belli bir eylemde bulunmasıdır. Bir öğrencinin ailesinin takdirini kazanmak, öğretmeninden sözel övgü almak ya da cezadan kaçmak için ödevini yapması dışsal motivasyona; ödevlerini ilginç, eğlenceli veya yararlı bulduğu için yapması onun içsel motivasyona sahip olduğunu gösterir. Öğretmen merkezli sınıflarda dışsal motivasyon daha fazla etkilidir (Kızıltepe, 2004). Ayrıca dışsal motivasyon öğeleri bireyin bir işi yapma konusundaki içsel motivasyonunu etkilemektedir(Akbaba, 2006). İlgili literatür tarandığında eğitim ortamında içsel motivasyona sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yazıcı, 2012; Yüksel, 2007). Geniş bir kavram olan motivasyon öğrencinin bireysel özellikleri, çevresel etkenler, öğrenme yaşantıları, önceki yaşantılar, benlik kavramı, fiziksel iyi olma durumu gibi birçok unsurdan etkilenmektedir (Yazıcı, 2012). Bacanlı (2006)'ya göre ise sınıf ortamında öğrenci motivasyonunu etkileyen üç temel faktör; öğretmen, sınıf iklimi ve öğretim sürecidir. Öğretim sürecinin planlayıcısı, uygulayıcısı ve değerlendiricisi olan öğretmenler nitelikli insan gücünü yetiştiren, bilgi ve becerileriyle öğrencileri donatan, onlara tutum ve davranışlarıyla rol model olan kişidir. Öğretmenlerin genel kültür seviyesi yüksek, alanında uzman, mesleksel donanıma sahip olması istenmektedir. Ancak etkili bir sınıf ortamı için bu özelliklerle beraber iyi bir iletişim becerisi ve öğrenciye yaklaşım tarzı da önemlidir. Öğrencilerine iyi bir model olan onlara karşı sıcak, samimi, içten davranan (Ergün, 2010) demokratik bir tutum içerisinde öğrencilerine hoşgörü ve sabırla yaklaşan, açık fikirli, esnek, anlayışlı, sevecen, esprili, cesaretlendirici ve destekleyici (Erden, 2005) öğretmenler öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahiptir. Öğrenci-öğretmen iletişimi sonucunda öğrencide oluşan algı onların motivasyon düzeyleri üzerinde de bir etkiye sahiptir (Aktaş, 2007; Kolburan Geçer, 2002). Ayrıca öğretmen tarafından sergilenilen sözel ve sözel olmayan davranışlar öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, ilgilerini, başarı düzeylerini de etkilemektedir. Sınıf ortamında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde ve ilginin sağlanmasında, motivasyon düzeylerinin arttırılmasında öğretmenlerin nitelikleri ve öğrencilerle kurdukları iletişimin

önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmen davranışlarının, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim niteliğinin motivasyon düzeyini etkilediği belirlenmiştir (Kahraman, 2014; Pogue ve Ahyun, 2006; Yeşilyaprak, 2004; Yorgancı 2010). Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının etkili olduğu tespit edilmiştir (Aktaş, 2007; Allen, Witt ve Wheeless, 2006; Kolburan-Geçer, 2002). Bu araştırmada da ortaokul kademesinde bulunan öğrencilerin dışsal ve içsel motivasyon düzeylerini belirlemek, motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere (akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, öğrencinin kendisine ait odasının olup olmama durumu, matematik dersine çalışırken en çok yardım alınan kişi) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini sınamak, motivasyon düzeyi ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

**Sınırlılıklar**

Bu araştırma Ankara il genelinde 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaokullar arasından random yöntemiyle seçilen okullarda okumakta olan öğrencilerle, bu öğrencilerin derslerine giren matematik öğretmenleriyle ve ölçeğe katılan öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## YÖNTEM

**Çalışma Evreni ve Örneklem**

Çalışmanın evreni, 2015 - 2016 eğitim öğretim yılı Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Haymana ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul kademesinde okuyan 75859 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Haymana ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul kademesinde okuyan öğrenciler arasından eksik veya yanlış doldurulması gibi durumlar düşünülerek 1349 öğrenciye ölçek dağıtılmış, 971 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 971 öğrencinin %54,3'ü kız, %45,7'si erkektir. Seçilen örneklem Krejcie ve Morgan (1970)'ın geliştirdiği formül hesaplaması sonucu bulunan alt limit olan 382 öğrencinin üzerindedir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan 971 öğrencinin matematik dersine giren 40 öğretmenin ise %65'i kadın, %35'i erkektir.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, matematik dersi motivasyon ölçeği, öğretmen yakınlık düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu demografik özellikleri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Dede ve Argün (2004) tarafından geliştirilen 14'ü içsel motivasyon, 12'si dışsal motivasyonu ölçmeye yönelik 26 maddeden oluşan matematik dersi motivasyon ölçeği 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,77; dışsal motivasyon alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,75; ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısı 0,82 olduğu belirtilmiştir. Kolburan-Geçer (2002) tarafından geliştirilen tek boyuttan oluşan öğretmen yakınlık düzeyi ölçeği 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin cronbach alfa değerinin 0,93 olduğu belirtilmiştir.

**Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması**

Veriler bilgisayar istatistik paket programında çözümlenmiştir. Motivasyon ve öğretmen yakınlık ölçeklerinden elde edilen puanlarının dağılımının normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş yapılan analiz sonucunda normal dağılım özelliği göstermediği ($p<0.05$) için bağımsız değişkene göre yapılan karşılaştırmalı analizlerde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi, ölçekler arası ilişki analizinde Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı testi ile analizler yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma bulguları alt amaçlar kapsamında ele alınarak aşağıda özetlenmiştir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyinin Belirlenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada ilk olarak "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla araştırma kapsamında motivasyon ve öğretmen

yakınlık ölçekleri uygulanmıştır. Motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Motivasyon toplamla birlikte ölçekten üç farklı puan ortalaması alınmaktadır. Öğretmen yakınlık ölçeği ise tek boyutlu bir ölçektir. Bu ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1: Motivasyon ve Öğretmen Yakınlık Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

| | | Betimsel İstatistikler | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ölçek Boyutları | N | Ortalama ($\overline{X}$) | Standart Sapma (S) | Çarpıklık | Basıklık | Minimum Puan | Maksimum Puan |
| İçsel Motivasyon | 971 | 54,82 | 7,70 | -0,689 | 0,300 | 23 | 70 |
| Dışsal Motivasyon | 971 | 43,02 | 9,63 | -0,394 | -0,649 | 14 | 60 |
| Motivasyon Toplam | 971 | 97,84 | 16,03 | -0,505 | -0,396 | 42 | 128 |
| Öğretmen Yakınlık | 971 | 127,22 | 25,90 | -0,721 | 0,179 | 38 | 170 |

İçsel motivasyon ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 70 iken 971 kişinin aldığı ortalama puan 54,82'dir. Dışsal motivasyon ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 60 iken 971 kişinin aldığı ortalama puan 43,02'dir. Motivasyon toplam puanlarında alınabilecek en yüksek puan 128 iken 971 kişinin aldığı ortalama puan 97,84'tür. Öğretmen yakınlık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 170'tir. Grubun aldığı ortalama puan ise 127,22'dir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin matematik dersi akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Matematik dersi akademik başarısı beş grup oluşturduğundan (1, 2, 3, 4 ve 5) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2: Motivasyon Düzeyinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Başarı Düzeyi | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 1 | 45 | 42,09 | 7,48 | 116,67 | 4 | 423,679 | 0,000* | 1-3, 1-4, 1-5 2-4, 2-5, 3-4 3-5, 4-5 |
| | 2 | 90 | 45,76 | 6,36 | 175,22 | | | | |
| | 3 | 161 | 50,01 | 5,42 | 278,61 | | | | |
| | 4 | 289 | 56,40 | 5,53 | 531,20 | | | | |
| | 5 | 386 | 59,24 | 5,43 | 654,17 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | 1 | 45 | 29,62 | 4,88 | 122,50 | 4 | 494,946 | 0,000* | 1-3, 1-4, 1-5 2-4, 2-5, 3-4 3-5, 4-5 |
| | 2 | 90 | 31,03 | 6,59 | 160,44 | | | | |
| | 3 | 161 | 35,83 | 6,37 | 261,83 | | | | |
| | 4 | 289 | 44,08 | 7,27 | 503,62 | | | | |
| | 5 | 386 | 49,59 | 6,64 | 684,59 | | | | |
| Motivasyon Toplam | 1 | 45 | 71,71 | 10,47 | 95,52 | 4 | 535,476 | 0,000* | 1-3, 1-4, 1-5 2-3, 2-4, 2-5 3-4, 3-5, 4-5 |
| | 2 | 90 | 76,79 | 10,06 | 142,12 | | | | |
| | 3 | 161 | 85,84 | 9,57 | 252,44 | | | | |
| | 4 | 289 | 100,48 | 11,07 | 515,90 | | | | |
| | 5 | 386 | 108,82 | 10,57 | 686,73 | | | | |

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, matematik başarı düzeyine göre içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(4)}$=423,679, $\chi^2_{(4)}$=494,946, $\chi^2_{(4)}$=535,476, p<.05) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Benforroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda;

- Akademik başarısı 1 olan öğrencilerin akademik başarısı 3, 4 ve 5 olan öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu; akademik başarısı 2 olan öğrencilerin akademik başarısı 4 ve 5 olan öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu; akademik başarısı 3 olan öğrencilerin akademik başarısı 4 ve 5 olan öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu; akademik başarısı 4 olan öğrencilerin akademik başarısı 5 olan öğrencilere göre içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu,
- Akademik başarısı 2 olan öğrencilerin akademik başarısı 3, 4 ve 5 olan öğrencilere göre motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Cinsiyete göre iki grup oluştuğundan (kız ve erkek) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Mann Whitney U test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: Motivasyon Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U Değeri | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | Kız | 527 | 55,21 | 7,38 | 497,66 | 262265,00 | 110851,000 | 0,158 |
| | Erkek | 444 | 54,35 | 8,05 | 472,16 | 209641,00 | | |
| Dışsal Motivasyon | Kız | 527 | 42,96 | 9,59 | 484,59 | 255381,50 | 116253,500 | 0,865 |
| | Erkek | 444 | 43,09 | 9,68 | 487,67 | 216524,50 | | |
| Toplam Motivasyon | Kız | 527 | 98,17 | 15,82 | 490,83 | 258669,00 | 114447,000 | 0,558 |
| | Erkek | 444 | 97,45 | 16,28 | 480,26 | 213237,00 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre içsel-dışsal motivasyon alt boyutları ile toplam motivasyon düzeyi arasındaki farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (U=110851,000, U=116253,500, U=114447,000, p>.05) bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyet farklılık yaratan bir değişken değildir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri dört grup oluştuğundan (5, 6, 7 ve 8) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' de özetlenmiştir.

Tablo 4: Motivasyon Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Sınıf Düzeyi | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 5 | 259 | 57,22 | 6,96 | 575,46 | 3 | 61,305 | 0,000* | 5-6, 5-7, 5-8, 6-8, 7-8, |
| | 6 | 255 | 55,48 | 7,09 | 505,59 | | | | |
| | 7 | 228 | 54,29 | 7,99 | 469,01 | | | | |
| | 8 | 229 | 51,89 | 7,87 | 379,92 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | 5 | 259 | 46,38 | 8,74 | 584,37 | 3 | 72,888 | 0,000* | 5-6, 5-7, 5-8, 6-8, |
| | 6 | 255 | 43,88 | 9,28 | 510,86 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7 | 228 | 42,14 | 9,66 | 459,56 | | | | 7-8, |
| | 8 | 229 | 39,14 | 9,48 | 373,39 | | | | |
| Motivasyon Toplam | 5 | 259 | 103,59 | 14,43 | 589,46 | 3 | 79,586 | 0,000* | 5-6, 5-7, 5-8, 6-8, 7-8, |
| | 6 | 255 | 99,36 | 14,89 | 509,41 | | | | |
| | 7 | 228 | 96,44 | 16,34 | 461,10 | | | | |
| | 8 | 229 | 91,03 | 15,99 | 367,72 | | | | |

* p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2_{(3)}$=61,305, $\chi^2_{(3)}$=72,888, $\chi^2_{(3)}$=79,586, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda; 8. sınıfta okuyan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin 5, 6 ve 7. Sınıfta okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu; 5. sınıfta okuyan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin 6 ve 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik dersinde duydukları motivasyon düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Öğrencilerin Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri altı grup oluştuğundan (herhangi bir okul mezunu değil, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu ile lisansüstü mezunu) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6' da özetlenmiştir.

Tablo 5: Motivasyon Düzeyinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Anne Eğitim Düzeyi | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | Herhangi bir okul mezunu değil | 16 | 51,19 | 9,66 | 379,03 | 5 | 14,421 | 0,013* | 1-5, 1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6 |
| | İlkokul mezunu | 231 | 53,84 | 8,14 | 454,09 | | | | |
| | Ortaokul mezunu | 247 | 54,64 | 7,89 | 478,03 | | | | |
| | Lise mezunu | 324 | 55,14 | 7,46 | 495,74 | | | | |
| | Üniversite mezunu | 142 | 56,01 | 6,74 | 526,14 | | | | |
| | Lisansüstü mezunu | 11 | 59,73 | 5,52 | 685,73 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | Herhangi bir okul mezunu değil | 16 | 40,50 | 12,20 | 424,13 | 5 | 23,208 | 0,000* | 1-5, 1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6 |
| | İlkokul mezunu | 231 | 42,58 | 9,84 | 472,76 | | | | |
| | Ortaokul mezunu | 247 | 41,51 | 9,25 | 437,87 | | | | |
| | Lise mezunu | 324 | 43,44 | 9,52 | 498,42 | | | | |
| | Üniversite mezunu | 142 | 45,24 | 9,27 | 554,56 | | | | |
| | Lisansüstü mezunu | 11 | 49,09 | 10,67 | 684,18 | | | | |
| Motivasyon | Herhangi bir | 16 | 91,69 | 21,05 | 404,25 | 5 | 19,463 | 0,002* | 1-5, |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | okul mezunu değil | | | | | | | | |
| | İlkokul mezunu | 231 | 96,42 | 16,85 | 464,69 | | | | 1-6, 2-6, 3-6 4-6, 5-6 |
| Toplam | Ortaokul mezunu | 247 | 96,15 | 15,99 | 453,77 | | | | |
| | Lise mezunu | 324 | 98,58 | 15,28 | 495,70 | | | | |
| | Üniversite mezunu | 142 | 101,25 | 14,97 | 547,32 | | | | |
| | Lisansüstü mezunu | 11 | 108,82 | 15,71 | 698,64 | | | | |

* p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, anne öğrenim durumuna göre içsel - dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(5)}$=14,421, $\chi^2_{(5)}$=23,208, $\chi^2_{(5)}$=19,463, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda; annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeyi annesi herhangi bir okul mezunu olmayan, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeyine göre daha yüksektir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeyi annesi herhangi bir okul mezunu olmayan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeyine göre daha yüksektir. Anne eğitim seviyesi arttıkça motivasyon düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 6 : Motivasyon Düzeyinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Baba Eğitim Düzeyi | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 1)Herhangi bir okul mezunu değil | 6 | 49,33 | 15,68 | 369,08 | 5 | 24,943 | 0,000* | 2-5, 2-6, 3-5, 3-6 |
| | 2)İlkokul mezunu | 141 | 53,43 | 7,84 | 436,22 | | | | |
| | 3)Ortaokul mezunu | 191 | 53,48 | 7,79 | 437,23 | | | | |
| | 4)Lise mezunu | 394 | 55,03 | 7,66 | 493,08 | | | | |
| | 5)Üniversite mezunu | 220 | 56,26 | 7,13 | 537,03 | | | | |
| | 6)Lisansüstü mezunu | 19 | 59,05 | 4,80 | 644,95 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | 1)Herhangi bir okul mezunu değil | 6 | 36,00 | 12,12 | 312,92 | 5 | 30,059 | 0,000* | 3-5, 3-6 |
| | 2)İlkokul mezunu | 141 | 42,73 | 9,33 | 473,57 | | | | |
| | 3)Ortaokul mezunu | 191 | 40,97 | 9,57 | 422,94 | | | | |
| | 4)Lise mezunu | 394 | 42,95 | 9,48 | 481,84 | | | | |
| | 5)Üniversite mezunu | 220 | 44,82 | 9,65 | 545,28 | | | | |
| | 6)Lisansüstü mezunu | 19 | 48,74 | 9,04 | 666,74 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Motivasyon Toplam | 1)Herhangi bir okul mezunu değil | 6 | 85,33 | 26,84 | 353,58 | 5 | 30,892 | 0,000* | 2-5, 2-6, 3-5, 6 |
| | 2)İlkokul mezunu | 141 | 96,16 | 15,95 | 456,56 | | | | |
| | 3)Ortaokul mezunu | 191 | 94,45 | 16,16 | 423,31 | | | | |
| | 4)Lise mezunu | 394 | 97,98 | 15,73 | 486,45 | | | | |
| | 5)Üniversite mezunu | 220 | 101,08 | 15,46 | 546,03 | | | | |
| | 6)Lisansüstü mezunu | 19 | 107,79 | 13,07 | 672,05 | | | | |

* p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, baba öğrenim durumuna göre içsel - dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(5)}$=24,943, $\chi^2_{(5)}$=30,059, $\chi^2_{(5)}$=30,892, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda; babası lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeyi babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu ile genel motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu ile genel motivasyon düzeyi babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon alt boyutu ile genel motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Baba eğitim seviyesi arttıkça motivasyon düzeyinin de arttığı söylenebilir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Öğrencilerin Kendilerine Ait Odalarının Olma Durumuna Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin kendisine ait odasının olmasına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin kendisine ait odasının olma durumu üç grup oluştuğundan ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7: Motivasyon Düzeyinin Öğrencinin Kendisine Ait Odasının Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Oda Durumu | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 1)Kendine ait odası yok | 80 | 52,14 | 8,66 | 398,58 | 2 | 9,771 | 0,008* | 1-2, 1-3 |
| | 2)Kardeşiyle ortak odası var | 394 | 54,63 | 7,92 | 481,90 | | | | |
| | 3)Kendine ait odası var | 497 | 55,39 | 7,27 | 503,32 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | 1)Kendine ait odası yok | 80 | 40,50 | 10,25 | 413,35 | 2 | 7,639 | 0,022* | 1-3 |
| | 2)Kardeşiyle ortak odası var | 394 | 42,78 | 9,68 | 478,44 | | | | |
| | 3)Kendine ait odası var | 497 | 43,62 | 9,43 | 503,69 | | | | |
| Motivasyon Toplam | 1)Kendine ait odası yok | 80 | 92,64 | 17,99 | 407,49 | 2 | 8,522 | 0,014* | 1-3 |
| | 2)Kardeşiyle ortak odası var | 394 | 97,41 | 16,37 | 479,34 | | | | |
| | 3)Kendine ait odası var | 497 | 99,02 | 15,25 | 503,91 | | | | |

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencinin kendisine ait odasının olma durumuna göre içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(2)}$=9,771, $\chi^2_{(2)}$=7,639, $\chi^2_{(2)}$=8,522, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda; kendisine ait odası olmayan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi kardeşiyle ortak odası olan ve kendisine ait odası olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyinden daha düşüktür. Kendisine ait odası olmayan öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyutu ve genel motivasyon düzeyi kendisine ait odası olan öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyutu ve genel motivasyon düzeyinden daha düşüktür. Öğrencinin kendisine ait odasının olmasının motivasyon düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeylerinin Öğrencilerin Matematik Dersine Çalışırken Yardım Alma Durumlarına Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri öğrencilerin matematik dersine çalışırken yardım aldıkları kişilere göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin matematik dersine çalışırken yardım aldıkları kişiler altı grup oluştuğundan ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8' de özetlenmiştir.

Tablo 8: Motivasyon Düzeyinin Öğrencilerin Yardım Aldıkları Kişilere Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Yardım Alma | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | P | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İçsel Motivasyon | 1)Annem ve babam | 318 | 56,18 | 6,83 | 532,28 | 5 | 18,657 | 0,002* | 1-3 |
| | 2)Kardeşlerim | 170 | 54,73 | 7,82 | 482,85 | | | | |
| | 3)Arkadaşlarım | 40 | 51,55 | 8,68 | 377,74 | | | | |
| | 4)Öğretmenlerim | 184 | 54,34 | 7,68 | 464,11 | | | | |
| | 5)Diğer kişiler | 88 | 54,03 | 6,13 | 436,94 | | | | |
| | 6)Hiç kimseden yardım almıyorum | 171 | 54,06 | 9,15 | 477,19 | | | | |
| Dışsal Motivasyon | 1)Annem ve babam | 318 | 44,70 | 8,75 | 529,72 | 5 | 27,961 | 0,000* | 1-3, 1-5, 2-3, 3-6 |
| | 2)Kardeşlerim | 170 | 43,75 | 8,92 | 505,35 | | | | |
| | 3)Arkadaşlarım | 40 | 37,65 | 8,89 | 328,39 | | | | |
| | 4)Öğretmenlerim | 184 | 42,33 | 10,15 | 470,13 | | | | |
| | 5)Diğer kişiler | 88 | 40,72 | 9,11 | 412,78 | | | | |
| | 6)Hiç kimseden yardım almıyorum | 171 | 42,36 | 10,92 | 477,09 | | | | |
| Motivasyon Toplam | 1)Annem ve babam | 318 | 100,88 | 13,97 | 533,51 | 5 | 26,177 | 0,000* | 1-3, 1-5, 2-3 |
| | 2)Kardeşlerim | 170 | 98,48 | 15,45 | 496,43 | | | | |
| | 3)Arkadaşlarım | 40 | 89,20 | 16,15 | 341,75 | | | | |
| | 4)Öğretmenlerim | 184 | 96,67 | 16,75 | 465,67 | | | | |
| | 5)Diğer kişiler | 88 | 94,75 | 13,84 | 418,45 | | | | |
| | 6)Hiç kimseden yardım almıyorum | 171 | 96,42 | 19,01 | 477,67 | | | | |

* p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersine çalışırken yardım aldıkları kişilere göre içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarında ve toplam motivasyon düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(5)}$=18,657, $\chi^2_{(5)}$=27,961, $\chi^2_{(5)}$=26,177, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonucunda; anne ve babasından yardım alan öğrencilerin içsel

motivasyon düzeyi arkadaşlarından yardım alan öğrencilerin içsel motivasyonun düzeyinden daha yüksektir. Hiç kimseden yardım almayan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi arkadaşlarından yardım alan öğrencilerin dışsal motivasyonun düzeyinden daha yüksektir. Anne ve babasından yardım alan öğrencilerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon düzeyi arkadaşlarından ve diğer kişilerden yardım alan öğrencilerin dışsal motivasyon ve genel motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Kardeşinden yardım alan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi ve genel motivasyon düzeyi arkadaşlarından yardım alan öğrencilerin dışsal motivasyonun düzeyi ve genel motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Araştırmanın sonucuna göre matematik dersine çalışırken öğrencilerin anne veya babasından yardım almasının içsel-dışsal motivasyon alt boyutları ile toplam motivasyon düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyleri ile Algılanan Öğretmen Yakınlığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algıladıkları öğretmen yakınlığı arasında ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9: Motivasyon Düzeyi ve Algılanan Öğretmen Yakınlığı Arasındaki İlişki

| Ölçek Boyutları | N | R | p |
|---|---|---|---|
| İçsel motivasyon-Öğretmen yakınlığı | 971 | 0,445 | 0,000* |
| Dışsal motivasyon-Öğretmen yakınlığı | 971 | 0,406 | 0,000* |
| Motivasyon-Öğretmen yakınlığı | 971 | 0,459 | 0,000* |

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde içsel-dışsal motivasyon alt boyutları ve toplam motivasyon düzeyi ile öğretmen yakınlığı arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu (r = 0,445, r = 0,406, r = 0,459, p<.05) belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre algılanan öğretmen yakınlığı azaldıkça motivasyon düzeyinin de azalacağı, algılanan öğretmen yakınlığı arttıkça motivasyon düzeyinin de artacağı söylenebilir.

**Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlığının Öğretmenin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı, öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Cinsiyete göre iki grup oluştuğundan (kadın ve erkek) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Mann Whitney U test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10: Algılanan Öğretmen Yakınlığının Öğretmenin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

| Öğretmen Cinsiyeti | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U Değeri | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 632 | 129,93 | 22,52 | 507,25 | 320583,50 | 93693,500 | 0,001* |
| Erkek | 339 | 122,17 | 30,66 | 446,38 | 151322,50 | | |

* p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda öğretmen cinsiyetine göre öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (U=93693,500, p<.05) bulunmuştur. Öğretmeni kadın olan öğrencilerin öğretmen yakınlık puanları ortalaması öğretmeni erkek olan öğrencilerin öğretmen yakınlık puanından yüksektir. Kadın öğretmenler öğrenciler tarafından daha olumlu algılanmıştır.

**Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlığının Öğrencinin Cinsiyetine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı, öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Cinsiyete göre iki grup oluştuğundan (kadın ve erkek) ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Mann Whitney U test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11: Algılanan Öğretmen Yakınlığının Öğrencinin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenci Cinsiyeti | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U Değeri | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kız | 527 | 129,51 | 25,39 | 513,80 | 270772,00 | 102344,000 | 0,001* |
| Erkek | 444 | 124,51 | 26,27 | 453,00 | 201134,00 | | |

* p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Test sonucunda öğrencinin cinsiyetine göre algıladıkları öğretmen yakınlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (U=102344,000, p<.05) bulunmuştur. Kız öğrencilerin öğretmen yakınlık puan ortalaması erkek öğrencilerin öğretmen yakınlık puan ortalamasından daha yüksektir. Kız öğrenciler öğretmenini daha olumlu algılamıştır.

**Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlığının Öğretmenin Hizmet Süresine Göre İncelenmesine Ait Bulgular**

Araştırmada "Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı, öğretmenin hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenin hizmet süresi dört grup oluştuğundan ve normal dağılım varsayımı karşılanamadığından Kruskal Wallis Test ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12: Algılanan Öğretmen Yakınlığının Öğretmenin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

| Öğretmenin Hizmet Süresi | N | $\overline{X}$ | S | Sıra Ortalaması | sd | $\chi^2$ | p | Anlamlı Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) 0-10 yıl | 515 | 130,61 | 23,42 | 518,09 | 3 | 16,085 | 0,001* | 1-2, 1-4 |
| 2)11-20 yıl | 217 | 122,19 | 29,81 | 444,06 | | | | |
| 3)21-30 yıl | 46 | 129,78 | 21,41 | 501,24 | | | | |
| 4)31-40 yıl | 193 | 123,23 | 27,17 | 443,89 | | | | |

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenin hizmet süresine göre öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlığı düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2_{(3)}$=16,085, p<.05) görülmüştür. Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyebilmek için non-parametrik Bonferroni Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Araştırmanın bu sonucunda öğrenciler tarafından 0-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin 11-20 yıl ve 31-40 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre daha yakın algılandığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda verildiği gibi iki grupta ele alınmış ve tartışılmıştır.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyi birinci dönem matematik dersi akademik başarı düzeyine göre karşılaştırıldığında karne notu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ertem (2006), Aluçdibi ve Ekici (2012), Yenice, Saydam ve Telli (2012), İnel-Ekici, Kaya ve Mutlu'nun (2014) çalışmaları araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak akademik başarısı düşük olan öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesi, ön yargı oluşturması ve bu durumun motivasyon düzeyini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarının ve genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Aktaş (2007), Aydın (2007), Yenice, Saydam ve Telli (2012), Budak'ın (2016) çalışmaları araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların aksine; Yaman ve Dede (2007), Aluçdibi ve Ekici (2012), Yerlikaya (2014), İnel-Ekici, Kaya ve Mutlu (2014) tarafından yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek, Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin matematik dersinde duydukları motivasyon düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2007), Yaman ve Dede (2007), Kılıç (2011), Yenice, Saydam ve Telli (2012) tarafından yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyleri dört grup içerisinde en düşük olanıdır. Bunun nedeni olarak 8. sınıfta yer alan konuların güçlük düzeyinin artması, öğretim programlarındaki konu içeriklerinin detaylanması, soyut kavramların ağırlık kazanması ve özellikle 8. Sınıf öğrencilerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına hazırlığın yoğunlaşması, çeşitli kaygıların oluşarak artması söylenebilir.

Öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyi anne- baba öğrenim durumuna göre karşılaştırıldığında anne ve babası lisansüstü eğitim ve üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnel-Ekici, Kaya ve Mutlu (2014), Yerlikaya (2014) tarafından yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların aksine; Aktaş (2007), Aydın (2007), Budak (2016) tarafından yapılan çalışmalarda anne-baba öğrenim durumunun motivasyon üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyinin öğrenciye ait odasının olma durumuna göre karşılaştırılmasında kendisine ait odası olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın nedeni kendisine ait odası olan öğrencilerin ders çalışma ortamını kendi ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre düzenleyebilmeleri olabilir. Yerlikaya (2014) tarafından yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların aksine; Aydın (2007) ve Tonguç (2013) öğrencilerin kendilerine ait odasının olma durumunun motivasyon üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyinin matematik dersine çalışılırken yardım alınan kişilere göre karşılaştırılmasında anne- babadan yardım almanın olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Ortaokul Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Yakınlığına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi içsel – dışsal motivasyon alt boyutları ve genel motivasyon düzeyi ile matematik öğretmenlerine dair algıladıkları öğretmen yakınlığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre motivasyon düzeyini etkileyen unsurlardan biri olan öğretmenin nasıl algılandığı öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Öğretmenini olumlu algılayan öğrencilerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu, öğretmenini olumsuz algılayan öğrencilerin motivasyon düzeyinin daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu sağlayıcı yada arttırıcı etkinliklere hakim olma becerileri, öğretmen davranışlarının motivasyon üzerindeki etkisini bilme düzeyleri ve öğretim sürecine bunu yansıtabilmeleri söylenebilir. Kolburan-Geçer (2002) ve Aktaş (2007) tarafından yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen cinsiyetinin algılanan öğretmen yakınlığına göre karşılaştırılmasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrenciler matematik derslerine giren kadın öğretmenleri daha olumlu algılamışlardır. Elmas (2013) tarafından yapılan çalışma araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık gösterirken, bu araştırmanın aksine; Kolburan-Geçer (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen cinsiyetinin öğretmen yakınlık algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, Aktaş (2007)

tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını belirtmiştir.

Öğrenci cinsiyetinin algılanan öğretmen yakınlığına göre karşılaştırılmasında kız öğrenci lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler derslerine giren matematik öğretmenlerini daha olumlu algılamışlardır. Kolburan-Geçer (2002), Durmaz (2007), Kahraman (2014) tarafından yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin hizmet sürelerinin algılanan öğretmen yakınlığına göre karşılaştırılmasında hizmet süresi 0-10 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Farklılığın nedeni olarak genç öğretmenlerin öğrendikleri yeni bilgileri öğretmekte daha istekli olmaları düşünülebilir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin matematik dersi motivasyon düzeyleri ve algıladıkları öğretmen yakınlığı arasındaki ilişkiye katkı sağlayabileceğine yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

- Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin motivasyon düzeyinin düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin ruhsal ve fiziksel değişimleri ve gelişim özellikleri göz önüne alınarak sınıf seviyesi arasındaki farkların nedenleri belirlenip, bu olumsuzluğun giderilmesi yönüne önlemler alınabilir.
- Öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde ailenin ve çalışma ortamının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttırılması veya motivasyonun sürekliliğinin sağlanması konusunda ailelere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenlerin bir kısmına dair bulgular elde edilmiş, ancak bu değişkenlerin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediği detaylı olarak açıklanamamıştır. Öğrencilerle yapılacak olan görüşme, gözlem gibi nitel araştırma yöntemleriyle öğrencilerin motivasyon düzeyleriyle ilgili değişkenlerin nasıl ve neden etkilediği daha ayrıntılı olarak incelenebilir.
- Öğrencilerin motivasyonu üzerinde algıladıkları öğretmen yakınlığının etkisine dair bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı öğretmen davranışları ve öğrenci algılarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorulabilir, gözlem, görüşme gibi nitel araştırma yöntemleriyle öğrencileri motive edici öğretmen davranışlarının öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, hizmet yılı değişkenleri açısından farklılıklarının nedenleri belirlenebilir.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına motivasyonun önemine, motivasyonu etkileyen öğretmen niteliklerine, sınıf ortamında motivasyonu arttırıcı düzenlemelerin ve etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik detaylı araştırmalar hazırlanarak çeşitli eğitimler verilebilir.
- Gerçekleştirilen araştırma diğer dersler ve eğitim kademeleri için uygulanabilir.

**Not 1:** Bu makale, Doç. Dr. Semra Güven danışmanlığında Burcu Uluçay tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Düzeyleri İle Algılanan Öğretmen Yakınlığı Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Not 2:** Bu çalışma 18 - 20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 343-361. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/viewFile/1021004106/1021003930 adresinden alınmıştır.

Aktaş, G. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığı ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki: İstanbul ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Allen, M., Witt, P., & Wheeless L. (2006), The role of teacher ımmediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, *55*, 21-31. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520500343368 adresinden alınmıştır.

Altun, M. (2010). *İlköğretim 2. kademe (6, 7, 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel.

Aluçdibi, F., & Ekici, G. (2012) Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 197-227. http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/13 adresinden alınmıştır.

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* . Ankara: Tekağaç Eylül.

Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Bayındır, N., & Özel, A. (2008).*Gelişim öğrenme ve eğitim*. Ankara: Pelikan.

Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi*. Eğitim ve Bilim, 29*, 49-54. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5041 adresinden alınmıştır.

Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Elmas, Z. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersindeki öğrencinin başarısını, tutumunu ve motivasyonunu etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili algıları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Erden, M., & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Epsilon.

Ergün, M. (2010). Sınıfta motivasyon. Karip, E. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss.131-147). Ankara: Pegem Akademi.

Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Gömleksiz, M., & Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies, 7*(1), 1159-1177. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1735459663_60.pdf adresinden alınmıştır.

İnel Ekici, D., Kaya, K., & Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(*1), 13-26.
http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000006567 adresinden alınmıştır.

Kahraman, E. (2014). *Öğrencilerin motive edici öğretmen davranışları hakkındaki algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları, güdülenmeleri ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim (Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım).* İstanbul: Ofset.

Kolburan Geçer, A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*, 607-610.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. *Talim Terbiye Kurulu*, Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden alınmıştır.

Pogue, L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal ımmediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education, 55*, 331-344. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520600748623 adresinden alınmıştır.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara : Nobel.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara : Anı.

Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz- düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *52*, 615-638.

Yazıcı, H. (2012). Motivasyon. Özbay, Y. & Erkan, S. (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (ss.379-403). Ankara: Pegem Akademi.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13(*2), 231-247. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt13Sayi2/JKEF_13_2_2012_231-247.pdf adresinden alınmıştır.

Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*. 7(19), 773-795. http://johschool.com/DergiTamDetay.aspx?ID=602 adresinden erişilmiştir.

Yeşilyaprak, E. (2004). *Pedagojik motivasyon: Eğitici- öğrenci iletişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Yüksel, G. (2007*).* Öğrenme için motivasyon. Özdemir, Ç. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss. 77-117). Ankara: Ekinoks.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYGULAMALARDA KARŞILAŞTIKLARI ETİK DIŞI DURUMLAR

Yrd. Doç. Dr. Elif Mercan Uzun
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
elfmercan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Eda Bütün Kar
Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
edabutun@gmail.com

Öğrtm. Ramazan Gök
Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
rmzngk07@hotmail.com

**Özet**
Öğretmen adayları mesleğe daha hazır hale gelebilmeleri, uygulama sürecinde karşılaşabilecekleri güçlükleri öngörebilmeleri amacıyla dördüncü sınıfta uygulama okullarına gönderilmektedirler. Böylece hem tecrübeli meslektaşlarından faydalanabilmekte hem de okul ortamını daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Bu çalışmada öğretmen adaylarının söz konusu uygulama sürecinde karşılaştıkları etik dışı durumlar belirlenerek öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilen çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu sınıf ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 106 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının okul ortamında birçok etik dışı durum ile karşılaştığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Nitel araştırma, öğretmen eğitimi, etik.

# THE UNETHICAL SITUATIONS TEACHER CANDIDATES FACE IN PRACTICE

**Abstract**
Teacher candidates are sent to practice schools in the fourth grade so that they can become more prepared for the job and foresee the difficulties they may face during the practice process. In this study, it has been tried to determine the unethical situations that the teacher candidates faced during the practice process and to develop suggestions. The study was designed as a case study from qualitative research methods. The data obtained in the study were collected by structured interview technique. In the data analysis, content analysis technique was used. The study group constitutes 108 fourth-year students who study in class and pre-school teachers. A purposeful sampling technique was utilized when the study group was identified. As a result of the study, it was determined that the teacher candidates encountered many unethical situations in the school environment.

**Keywords:** Qualitative methods, teacher education, ethic.

## GİRİŞ

Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde oldukça etkili olan öğretmenlerin yetiştirilmesi hassas ve üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konudur. Günümüzde öğretmen adaylarına alan bilgisine, genel kültüre ve pedagojik formasyona yönelik dersler verilmektedir. Bu derslerin bir kısmında teorik bilgi verilirken bir kısmı uygulamalı şekilde yürütülmektedir. Öğretmen adayları dördüncü sınıfta öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerini tecrübeye dönüştürmek amaçlı "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında okullarda uygulama yapmaktadırlar. Bu noktada amaçlanan öğretmen adaylarının kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanmaları, üniversitede aldıkları eğitimi uygulama fırsatı bulmaları, okul ortamında karşılaşacakları farklı durumlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve gözlem yapmalarıdır. Bu süreçte yaşadıkları deneyimler mesleğe yönelik fikirlerinin, algılarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik uygulaması sürecinden beklenilen öğrencilerin iyi modellerle karşılaşmaları ve bunu meslek hayatlarında da kılavuz edinmeleridir. Ancak eğitim sistemimizin mevcut sorunları göz önünde bulundurulduğunda okul ikliminin, öğretmen-öğrenci iletişiminin, öğretmen yeterliliklerinin ve öğretmenlerin davranışlarının model olma konusundaki yeterliliklerinin sıklıkla tartışılır durumdadır. Hatta üniversite eğitimi sırasında kazandırılmak istenilen bilgi ve becerilerle okulda karşılaştıkları örnekler arasında ciddi farklılıklar olduğu öğretmen adaylarının sıklıkla vurguladıkları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da amaç öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları olumsuz durumları belirlemek ve öğretmenlik meslek etiği açısından incelemektir. Çünkü meslek etiği meslek gruplarının normlarının belirlenmesinde ve profesyonel anlamda icra edilmesinde önemli bir faktördür (Kuçuradi, 2003). Öğretmenlik meslek etiğini oluşturan normlar ise Aydın (2006) tarafından profesyonellik, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sorumluluk, kendini geliştirme, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmak gibi değerler olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları etik dışı durumlar belirlenerek çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır (Johnson ve Christensen, 2014: 237).

## YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma şeklinde desenlenmiştir. Nitel araştırma araştırmacıların beklenti olmaksızın önyargısız şekilde, doğal haliyle tümevarımcı üslupla inceledikleri bir yöntemdir (Johnson ve Christensen, 2014). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı bir ya da birden fazla durum ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlar. Durum çalışmalarında araştırma genellikle sorular ile ilerler (Johnson ve Christensen, 2014: 49).

### Veri Toplama

Bu çalışmada durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir teknik olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları alanyazın incelenerek ve araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra iki sınıf ve okul öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Söz konusu iki görüşme araştırma dışında tutulmuştur. Görüşmeler sırasında araştırmanın güvenirliğini sağlamak için yönlendirici olmaktan kaçınılmış ve mümkün olduğunca tarafsız olmaya özen gösterilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç araştırma verilerinin betimlenip temel özelliklerinin açıklanmasıdır. Böylece çalışmanın temel bulguları daha anlaşılır hale gelmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Ayrıca betimsel analiz tekniğinde sıklıkla birebir alıntılara verilmektedir. Çalışmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sınıf öğretmenliği öğrencileri için SÖ1, SÖ2,.. şeklinde, okul öncesi öğretmenliği öğrencileri için ise OÖ1, OÖ2 şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler transkript

edilerek temalara ayrılmış ve çözümlenmiştir. Çözümlemeler yapıldıktan sonra, analizler ve yorumlamalar tarafsız bir uzmanın tarafından incelenmiştir.

## BULGULAR

Bu başlıkta elde edilen bulgular öğretmenlerin derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer verme düzeyleri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için izledikleri yöntemler, öğretmenlerin öğretim teknolojisi ve öğretim materyali kullanma düzeyleri, öğretmenlerin sınıf ortamında en sık gösterdikleri olumsuz davranış biçimleri, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrım yapma düzeyleri şeklinde alt başlıklarda incelenmiştir.

### Öğretmenlerin Derslerde Farklı Yöntem ve Tekniklere Yer Verme Düzeyleri

Öğretmen adayları üniversite öğrenimleri süresince birçok yöntem ve teknik hakkında kuramsal anlamda bilgi sahibi olmaktadırlar. Öğretim derslerinde de bu yöntem ve tekniklerin çeşitli derslerde ne şekilde uygulanacağına yönelik olarak çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması sürecinde ise öğretmen adayları tüm bu kuramsal bilgilerin ne şekilde uygulanabileceğini gerçek sınıf ortamında yaşantıya dönüştürme imkânı bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin bu yöntem ve tekniklere nasıl tepkiler verdiklerini, hangi yöntemin hangi konuda işe yarayabileceğini, nasıl uygulanabileceğini tecrübeli bir meslektaşları ile deneyimleme imkanı bulmaktadırlar. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler incelendiğinde ise bu deneyimlerin yine geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin birçoğunun halen farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Öğretmenlerin Derslerde Farklı Yöntem ve Tekniklere Yer Verme Düzeyleri

| Katılımcı görüşleri | *f* |
|---|---|
| Anlatım yöntemi-Sunuş yoluyla öğretim | 56 |
| Soru cevap | 34 |
| Geziler | 14 |
| Drama | 8 |
| Oyun ile öğretim | 2 |

*Anlatım, soru-cevap gibi klasik yöntemleri kullanıyorlar. (SÖ2)*
*Düz anlatım yapıyorlar. (SÖ15)*
*Sunuş yolu ve soru-cevap yöntemi dışında başka yöntem yok. (OÖ8)*
*Drama yaptırma, oyun ile öğretim yöntemini kullanıyorlar.(OÖ15)*
*Drama yaptırıyorlar, geziler düzenliyorlar. (SÖ37)*

Anlatım, soru-cevap gibi yıllardır kullanılan yöntemler de diğer öğretim yöntemleri gibi olumlu ve olumsuz yönleri bir arada taşımaktadır. Etkili bir şekilde uygulanan anlatım veya soru cevap yöntemi istenilen değişikliklere ulaşmada hiçbir şekilde etkili olmaz denilememektedir. Ancak halen öğrencilerin "bilgiyi alan, bilgi aktaran" bireyler olarak görülmesi, öğretmenlerimizin yapılandırmacı yaklaşımın doğasını yeterince benimsemediklerini göstermektedir. Hem bu yöntemlerin uygulanmasının kolay olması hem de tecrübeli meslektaşlarının bu yöntemleri daha fazla tercih ettiklerini görmeleri öğretmen adaylarının bu yöntemleri kullanmayı tercih etme düzeyini arttırabilmekte bu durum da eğitim sistemimizin gelenekselleşmiş çizgiden kurtulamamasına neden olmaktadır.

### Öğretmenlerin Yavaş Öğrenen Öğrenciler ve Kaynaştırma Öğrencileri için İzledikleri Yöntemler

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya çıktığı alanlardan bir tanesi ne şekilde öğrendikleridir. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerindeki ve ilgi alanlarındaki farklılıklar ne şekilde öğrendiklerini etkilemektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde yapılacak farklı uygulamalar yavaş öğrenen öğrenciler ya da gelişim düzeyleri farklı olan öğrencilerin de bu süreçte başarılı olmasını sağlayabilecektir. Öğretmenlerin gelişimi farklı olan öğrencilere yönelik izledikleri yöntemler iki şekilde incelenmiştir. Bir tanesi yavaş öğrenen öğrencilere yönelik izledikleri yöntemler, diğeri ise kaynaştırma öğrencilerine

yönelik olarak izledikleri yöntemlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin bu iki öğrenci grubuna farklı şekilde yaklaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yavaş öğrenen öğrenciler için çoğunlukla birebir eğitim verme yolunu seçtikleri, kaynaştırma öğrencilerinde ise bu yöntemin çok daha az rastlanır hale geldiği görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak öğretmenlerin daha çok görmezden gelme, ilgilenmeme, önemsememe şeklinde hareket ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: Öğretmenlerin Yavaş Öğrenen Öğrenciler için İzledikleri Yöntemler

| Katılımcı görüşleri | *F* |
|---|---|
| Birebir eğitim | 63 |
| Ek bir uygulama yapılmıyor | 24 |
| Aile desteği sağlanıyor | 11 |
| Akran öğretimi yapılıyor | 8 |

*Öğretmenler zaman buldukça bireysel ilgilenmeyi tercih ediyorlar.(OÖ12)*
*Teneffüslerde zaman ayırıyorlar daha çok. (SÖ1)*
*Ek ödev vererek ilgileniyorlar.(SÖ19)*
*Tekrar anlatıyorlar ya da etüt yapıyorlar. (SÖ22)*
*Sınıf bir etkinlik yaparken onlar yetişemiyor ve umursamıyorlar, ilgilenmiyorlar. (OÖ34)*

Tablo 3: Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencileri için İzledikleri Yöntemler

| Katılımcı görüşleri | *f* |
|---|---|
| Önemsenmiyor | 56 |
| Dışlanıyor | 16 |
| Birebir eğitim | 14 |
| Ayrı sınıfları var | 4 |

*Görmezden geliyorlar. (SÖ14)*
*Umursamıyorlar, stajyer öğrencilerin ilgilenmesini istiyorlar. (SÖ21)*
*Uğraşmıyorlar ve ilgilenmiyorlar. (SÖ33)*
*Kaynaştırma öğrencileri genel olarak dışlanmış durumdalar. Sınıf içerisinde onlar yokmuş gibi davranılıyor. Ödev kağıtları için bile boşver verme onlara kağıt boşa gitmesin diyorlar. (SÖ54)*
*Birebir ilgileniyorlar, çalışma kağıtları falan hazırlıyorlar onlar için. (SÖ57)*

Öğretmenlerin çoğunun yavaş öğrenen öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerine farklı davrandığı yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki etken kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme güçlüğünün sağlık raporu ile belgenirken yavaş öğrenen öğrencilerin böyle bir rapora sahip olmamasıdır. Yani herhangi bir başarısızlık durumunda bunu kaynaştırma öğrencisinin gelişimine mal etmek mümkün iken yavaş öğrenen öğrenci için aynı şey söz konusu değildir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme güçlüğü çok daha ileri boyuttadır. Bu durumda da öğretmen bireyselleştirmiş eğitim planları ile öğrencilere sınıf seviyesinden farklı çalışmalar yapmakta, çok daha fazla zaman ve emek harcamak durumundadır. Yavaş öğrenen öğrenciler için ise sınıf seviyesine uygun, aynı planlama ile devam edebilmekte sadece bunlara ek olarak daha fazla tekrar, uygulama, örnekler ya da öğrencinin akranlarının desteği ile sorunun üstesinden gelebilmektedir. Bunun yanı sıra yavaş öğrenen öğrenciler için de ek bir uygulama yapmayan öğretmenlerin oranı da göz ardı edilemeyecek bir düzeydedir.

**Öğretmenlerin Öğretim Teknolojisi ve Öğretim Materyali Kullanma Düzeyleri**

Öğretimde materyal ve öğretim teknolojisi kullanmanın öğrenme sürecine birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğrenme sürecini somutlaştırma, daha kalıcı yaşantılar oluşturma, öğrenciyi motive edebilme, öğrenme sürecini canlı tutma bu olumlu özelliklerin başlıcaları olarak sayılabilir (Baytekin, 2011). Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde materyal kullanımına ve bilgi teknolojilerine ilişkin en önemli kazanımlarından bir tanesi öğrencilerin bu araçlar ile etkileşimlerini gözlemlemek, çeşitli öğretim teknolojilerine olan ilgileri hakkında farkındalık sağlayabilmektir. Öğretmenlerin öğretim

materyali ve öğretim teknolojilerini kullanma düzeyleri incelendiğinde ise yine iki farklı sonuç karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgi teknolojilerini öğretim sürecini desteklemek için kullandıkları görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının öğretim materyallerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmayı pek tercih etmedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Öğretmenlerin Öğretim Teknolojisi Kullanma Düzeyleri

| Katılımcı görüşleri | *F* |
|---|---|
| Bilgisayar (video, slayt, projeksiyon…) | 75 |
| Akıllı tahta | 16 |
| Kullanmıyor | 15 |

*Bilgisayar, akıllı tahta gibi aletleri etkin bir biçimde kullanıyorlar.(OÖ7)*
*Yalnızca akıllı tahta ile sınırlı kalıyorlar.(SÖ18)*
*Özellikle 1. Sınıf öğretmenleri bilgisayarı etkili şekilde kullanıyorlar. Dersin daha kalıcı olmasını sağlıyorlar. (SÖ25)*
*Video, slayt olmadan ders yapamaz olmuşlar. Her şey onlar olmuş, eğitim bitmiş. (SÖ28)*
*Slaytları konuyu somutlaştırmak için çok sık kullanıyorlar. (SÖ39)*
*Video, slayt izletmek amaçlı kullanıyorlar. Konuyu farklı açılardan anlatıyorlar. (OÖ25)*
*Öğretmenler sınıflarında teknolojiyi etkili şekilde kullanmıyor. Hepsi kitaplardan işliyor. (SÖ51)*

Tablo 5: Öğretmenlerin Öğretim Materyali Kullanma Düzeyleri

| Katılımcı görüşleri | *f* |
|---|---|
| Öğretim materyalinden faydalanılmıyor | 68 |
| Çalışma kağıdından faydalanılıyor | 31 |
| Sınıftaki araçlardan (harita, cetvel, mevsim şeridi, saat) faydalanıyor | 7 |
| Öğretmen, kendisi tarafından geliştirilen materyallerden faydalanıyor (Maket, model…) | 7 |

*Materyal kullanmıyorlar. (SÖ24)*
*Mevsim şeridi, saatler ve abaküs kullandıklarını gördüm. Genelde sınıfta olan materyalleri kullanıyorlar. (SÖ34)*
*Kendi yaptıkları materyalleri kullanıyorlar, okuma yazma öğretirken çok sık kullanıyorlar.(SÖ41)*
*Kendi yaptıkları materyalleri konu geldikçe kullanıyorlar. (OÖ 16)*
*Genellikle çalışma yaprağı kullanıyorlar. (OÖ32)*

Bilgi teknolojilerinin gösterdiği hızlı yükselişin etki ettiği alanlardan biri de eğitimdir. Ülkemizde de bu teknolojilere ciddi yatırım yapılmakta, bilgisayar, akıllı tahta, internet alt yapısı tüm okullarda sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin bu tür araçlara olan ilgisi öğrenme sürecinde de olumlu bir etki yaratmaktadır (Bütün, 2015). Bu çalışmada da öğretmenlerin bu ilgiyi etkili şekilde kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler bilgi teknolojilerini öğrenilen konuyu farklı açılardan desteklemek ve kalıcığılığını arttırmak için kullanmaktadırlar. Öğretim materyallerine yönelik bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu tür materyallerden faydalanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin başlıcalarını ise yine sınıf ortamında hazır bulunan, geleneksel diyebileceğimiz harita, cetvel, çalışma yaprağı, saat gibi materyaller oluşturmaktadır. Öğretim materyallerinin bilgi teknolojilerine oranla daha az kullanılması hem yaratıcılık hem de el becerisi gerektirmesi şeklinde açıklanabilir. Öğretmenler öğretim teknolojilerine yönelik video, slayt gibi içeriklere internet ortamında rahatlıkla ulaşabilmektedir. Ancak öğretim materyallerinden harita, cetvel, çalışma yaprağı gibi hazır olarak ulaşılabilenler dışındakiler öğretmenin zaman ve emek harcamasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim materyallerinden çok bilgi teknolojilerine olan ilgisi bu şekilde açıklanabilir. Tüm bunlara ek olarak öğrencilerden bir tanesinin yaptığı eleştiri de göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini derste yoğun şekilde kullanmalarının öğrencilerin bu teknolojilere olan bağımlılığına ne şekilde etki ettiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

**Öğretmenlerin Sınıf Ortamında En Sık Gösterdikleri Olumsuz Davranış Biçimleri**

Uygulama sürecinde öğretmenler, öğrencilerinin yanı sıra öğretmen adaylarına da iyi ya da kötü anlamda model olmaktadırlar. Öğretmenlerin model oldukları hususlardan birisi de öğrencileri ile ilişkilerindeki tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlama biçimleri, öğrencilere olan ilgileri, öğrenciler arasında ayrım yapıp yapmadıkları öğretmen adaylarının model alma davranışlarında etkili olmaktadır. Bu başlıkta öğretmen adaylarının, uygulama okullarında karşılaştıkları öğretmenlerin sınıfta en sık gösterdikleri olumsuz davranışlar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: Öğretmenlerin Sınıf Ortamında En Sık Gösterdikleri Olumsuz Davranış Biçimleri

| Katılımcı görüşleri | *F* |
|---|---|
| Öğrencilere agresif davranma | 39 |
| Bazı öğrencilere ayrıcalıklı davranma | 19 |
| Öğrencilere ilgisiz davranma | 18 |
| Sınıf yönetiminde başarısız olma | 15 |
| Öğrencilere hakaret etme | 8 |
| Monoton bir öğretim ortamı oluşturma | 6 |
| Öğrencilere baskı yapma | 4 |
| Öğrenci seviyesine inememe | 2 |

*Öğretmenler öğrencilere genellikle agresif bir tutum sergiliyor.(OÖ6)*
*Çocuklara sürekli kızıp bağırıyorlar. Ödevlerini yapmayanları tehdit ediyorlardı. Ders anlatımında teknolojiden materyalden faydalanmıyordu. (SÖ26)*
*Öğrencilere şiddet uyguluyorlar, aşağılıyorlar. Kesinlikle böyle bir öğretmen olmayacağım.(OÖ12)*
*Öğrencilerine hakaret içeren sözler söylüyorlar. Şiddet uyguluyorlar, sabırları yok. Mesela pejmürde, sarhoş gibi kelimelerle öğrencilerine hakaret ettiklerini duydum. (SÖ43))*
*Asla olmak istemediğim bir öğretmen var. Dersi çok sıkıcı işliyor, çok monoton ve öğrenciler arasında eşitsizlik yapıyor. (SÖ45)*
*Birçok öğretmenin kötü örnek olduğunu düşünüyorum. Sınıf yönetimi, öğrencilere ilgisizliği, bir çocuğa argo denilebilecek şekilde hitap etmesi hiç iyi değildi. (SÖ59)*

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin, sınıf ortamı bir yana günlük hayatta bile bir çocuğun karşılaşmaması gereken durumlarla karşı karşıya geldikleri görülmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında öğretmen tarafından hakarete, ayrıma, agresiflik ve şiddet içeren davranışlara, baskıya maruz kalabilmektedir. Ebeveynler tarafından uygulandığında bile devlet tarafından müdahale gerektiren bu durumun devletin bir kurumu olan okullarda gerçekleşmesi ve hiç de az olmayan bir oranda görülmesi acil tedbirler alınması gerektiğini göstermektedir.

**Öğretmenlerin Öğrenciler Arasında Ayrım Yapma Düzeyleri**

Öğretmenler, tek bir sınıfta farklı aile, kültür, sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilere toplum tarafından kabul gören davranış kalıplarını ve değerleri, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerinin de bireysel olarak farklılaştığı da göz önünde bulundurulduğunda insan yetiştirmenin ne kadar güç bir iş olduğu tahayyül edilebilir. Öğrencilerin, bu farklılıkları zaman zaman öğretmenlerin de onlara farklı davranmasında hatta ayrımcılığa varan davranışlar sergilemesinde etkili olmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamında en sık başarılı-başarısız ve sosyo-ekonomik açılardan ayrım yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Öğretmenlerin Öğrenciler Arasında Ayrım Yapma Düzeyleri

| Katılımcı görüşleri | *f* |
|---|---|
| Başarılı-başarısız | 65 |
| Sosyo-ekonomik | 35 |
| Ayrım yapmıyor | 21 |
| Uslu-yaramaz | 3 |
| Kız-erkek | 1 |

*Çalışkan öğrencilerin üzerine daha çok düşüyorlar. (SÖ5)*
*Başarılı ve başarısız öğrenciler arasında ayrım yapıyorlar. (OÖ19)*
*Ailenin statüsü açısından ayrım yapıyorlar. Ailesi iyi olan öğrenciye ayrıcalık yapıyorlar.(SÖ35)*
*Çalışkan-geri kalmış diye derslere de yansıyan bir ayrım yapıyorlar. (SÖ41)*
*Çalışkan, kaynaştırma ve tembel diye adlandırdıkları öğrenciler var. Yavaş öğrenenlere negatif ayrımcılık yapıyorlar.(OÖ30)*
*Mülteci öğrencilere farklı davranıyorlar onlara kitap bile vermemişler. (SÖ36)*
*Maddi durumu iyi ve başarılı öğrencilere pozitif yaklaşırken yabancı uyruklu ve fakir öğrencilerle ilgilenmiyorlar.*

Bir iş sahibi her insan, yaptığı işin maddi karşılığını aldığı kadar manevi karşılığını da almak ister. Özellikle maddi boyutu çok da tatmin edici düzeyde olmayan öğretmenlik gibi meslekler için manevi boyut daha da önem kazanmaktadır. Öğrencinin iyi bir insan olarak yetişmesi, başarılı olması aile kadar öğretmen için de gurur vericidir. Öğretmenlerin, öğrencileri arasında başarılı-başarısız ayrımı yapmasının gerekçesi bu şekilde açıklanabilir. Öğretmenler başarılı öğrenciler tarafından manevi tatmin yaşamakta, kendileri de başarılı olarak adlandırılmakta ve bu duyguyu tadabilmektedirler. Bu durum da bilerek ya da bilmeyerek öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrım yapmasına neden olmaktadır. Ancak gözden kaçırılan bir noktaya dikkat çekmek gerekirse öğretmeni ile iyi bir bağ kuramayan öğrencinin başarıya ulaşma imkânı da düşüktür (McKown ve Weinstein, 2008). Öğretmenler başarısız olduğunu düşündükleri öğrencilere sabır göstermeyerek, onları görmezden gelerek hem öğrencilerin hem de kendilerinin başarılı olma ihtimalini daha da düşürmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinde birçok etik dışı durumla karşılaştıkları görülmektedir. Uygulama sürecinden beklenen öğretmen adaylarının iyi örnekler ve uygulamalar ile karşılaşarak kendi meslek hayatlarında da bu davranışları sergilemeleri iken öğretmen adaylarının daha çok olumsuz modeller ile karşılaştıkları görülmektedir. Uygulama okullarındaki öğretmenlerin profesyonellik, mesleğe bağlılık, kendini geliştirme, adalet, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmak, sorumluluk gibi etik ilkelere uygun davranmadıkları görülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin derste en sık anlatım ve soru-cevap yöntemine yer verdikleri görülmektedir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımın en çok vurgulanan özelliklerinden birkaçı araştıran, sorgulayan ve bilgiyi alan değil bilgiye ne şekilde ulaşacağını bilen bireyler yetiştirmektir. Ancak öğretmenlerin yaptığı uygulamalar aynı şekilde devam ederken yaklaşımın değişmesi istenilen amaçlara ulaşmada daha çok yol katedilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum da öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği mesleki bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ya da bunu uygulamadıklarını düşündürmektedir. Her iki durumda da öğretmenlerin bu etik ilkeye uygun davranmadıkları görülmektedir. Çelikkaya ve Kuş (2009), tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanmakladır. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin derste anlatım, soru cevap gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları alternatif yöntem ve tekniklere çoğunlukla yer vermedikleri görülmektedir. Şimşek, Hırça ve Coşkun (2012), tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine yer verdikleri ve en sık anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Alım ve Girgin (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en sık anlatım yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini sınıfta etkili şekilde kullanmaları teknolojiyi yakından takip ettiklerini ve kendilerini geliştirdiklerinin bir göstergesidir. Öğrencilerin teknolojiye olan ilgisinin sınıf ortamında istenilen becerilerin kazandırılmasında da etkili olduğu bilinmektedir (Bütün, 2015). Ancak öğretim materyalleri kullanmanın çok sınırlı bir düzeyde kalması ve sadece hazır materyallerden faydalanılması aslında öğretmenlerin emek vermeden, kolay olanı tercih ettiklerinin göstergesidir. Daha önce de belirtildiği üzere materyal geliştirme hem el becerisi hem yaratıcılık isteyen zahmetli bir iştir. Bu nedenle de öğretmenler her şeyin hazır halde bulunduğu internetten ulaşılabilecek materyaller ile sınıf ortamında bulunan cetvel, harita gibi materyalleri tercih etmektedirler. Öğretmenlerin bu kolaycılıkları profesyonellik etik ilkesine aykırı davrandıklarının bir göstergesidir. Elbette ki işlevsel olduktan sonra bu tür materyallerin de kullanılması uygun ve gereklidir. Ancak öğretim materyallerinin bu kadar nadiren kullanılması özellikle somut işlemler dönemindeki öğrenciler açısından eksikliktir. Çünkü bu tür materyallere öğrenciler dokunabilmekte, tekrarlar yapabilmekte daha yakın bir etkileşim sağlayabilmektedir. Diğer bir taraftan ekran bağımlılığı konusunda sıklıkla eleştiri alan çocukların sınıf ortamında zaman zaman farklı materyaller ile etkileşime girmesi bir gerekliliktir. Dindar ve Yaman (2003), Alım ve Girgin (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğretim materyallerini yeterli düzeyde kullanmadıkları belirlenmiştir. Köseoğlu ve Soran (2005) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, öğretim materyallerin kullanma davranışın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Karamustafaoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada ise mevcut çalışma ile çelişen bulgulara rastlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkili şekilde kullandığı tespit edilirken Karamustafaoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin derste en az öğretim teknolojilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu iki çalışma arasındaki farklılık zaman içinde teknolojik araçların daha yaygınlaşması ve ulaşılabilir olması şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin söz konusu çalışmada iki farklı başlıkta temel bireysel eşitlik ve adil olma, profesyonellik, sorumluluk, mesleğe bağlılık gibi temel etik ilkeleri göz ardı ettikleri görülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin ciddi oranda sınıfta kaynaştırma öğrencilerini görmezden geldikleri, ilgilenmedikleri, önemsemedikleri hatta dışladıkları ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma öğrencilerine bir harf öğretmek dahi aylar alabilmektedir. Şüphesiz ki bu durumun güçlüğü hiç kimse tarafından inkâr edilemez. Ancak insan yetiştirmek gibi zaten çok zor olan bir işe gönüllü olan öğretmenlerin bir çocuğu tamamen sınıfın dışında tutmaları, mesleğin çok temel değerlerini yok saymaları kabul edilemez bir durumdur. Saraç ve Çolak (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul ortamında kaynaştırma öğrencilerine gereken önemin verilmediği, okul ve sınıf imkanlarının yeterli düzeyde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner (2004) tarafından yapılan çalışmada ise kaynaştırma öğrencileri için yapılan çalışmaların yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yatkın, Sevgi ve Uysal (2015) tarafından yapılan çalışmada ise çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istemedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine oranla yavaş öğrenen öğrencilere daha ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu öğrencileri birebir eğitim yaparak, aile desteği sağlayarak sınıfın seviyesinde tutmaya çalışmaktadırlar. Bu konuyla alakalı diğer bir konu olan öğretmenlerin ayrım yapma düzeylerinde de öğretmenler sınıfta kalmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfta ayrım yapmakta bu ayrımın temel noktalarını öğrencinin başarı düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu oluşturmaktadır. Öğretmenler başarılı öğrenciler kadar başarısız öğrencilerin yetişmesinden de sorumlu olduklarını göz ardı etmektedirler. Aslında her iki başlıkta da temel nokta öğretmenlerin başarısız olacaklarını düşündükleri zamanlarda emek vermedikleri, çaba göstermedikleridir. Bu durum hem öğretmenlerin başarılarının öğrencilerinin sınav sonuçlarına bağlanması, hem de öğrenci iken yine başarı üzerinden değerlendirilen öğretmenlerin bunu artık benimsemiş olmasından kaynaklanabilmektedir. Bütün ve Mercan-Uzun (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sosyo-ekonomik açıdan öğrencilere ayrım yaptığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, sınıf ortamında hakaret etme, öğrenciler arasında ayrım yapma, agresif davranışlar gösterme ve öğrencilere şiddet gösterdikleri, baskı yaptıkları belirlenmiştir. Toplumun hiçbir kesiminde hiç kimseye gösterilmesi kabul edilemez olan bu davranışların okul ortamında eğitimciler tarafından gösterilmesi eğitimin aslında çok yanlış ellerde olduğunun önemli bir göstergesidir. İşin öğretimsel boyutundaki eksiklikler elbette göz ardı edilemez ancak öğrencinin ruhsal yapısında hasarlar meydana getirebilecek bu tür davranışlar hepsinden daha önemli ve aciliyetle önlem alınması gereken durumlardır. Her ne kadar şikayet hatları, web sayfaları ile duruma çözüm oluşturulmaya çalışılsa da

görünen o ki bu tür olumsuz durumlar halen devam edebilmektedir. Çelebi ve Asan (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere şiddet uyguladıkları, tehdit ettikleri belirlenmiştir. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005), Mahiroğlu ve Buluç (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin, sınıf yönetimini sağlamak amacıyla şiddete başvurdukları söz konusu çalışmanın bulguları arasındadır.

Çalışma göstermektedir ki uygulama okullarından beklenilen model olma, iyi uygulama ve örnekler çok az bir oranda kalmaktadır. Öğretmen adayları bu okullarda öğrendiklerini uygulamaktan çok öğrendikleri ile deneyimledikleri arasında çelişkiye düşmektedirler. Bu sistem aslında geleneksel eğitim sisteminin devamlılığını sağlayan uygulamaları beslemektedir. Çünkü öğretmen adayları bu okullara gittiklerinde emek vermeden, zahmetsizce bu mesleği icra ederek; ayrım yaparak, okul ortamında asla kabul görmemesi gereken davranışları sergileyerek bu meslekte var olabileceklerini, geçimlerini sağlayabileceklerini tecrübe etmektedirler. Bu nedenle özellikle eğitim fakültelerinin bulunduğu üniversitelerin kendi uygulama okullarının bulunması öğretmen adaylarının uygulamalarının daha verimli geçmesini sağlayabilecektir. Yeni yetişen öğretmenler bu mesleğin çaba, sabır üzerine kurulu olduğunu bilerek göreve başlamalıdırlar. Ayrıca özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarını önleyebilmek için öğrencilerin bu durum karşısındaki farkındalıkları arttırılabilir. Yani bir öğretmenin bir öğrenciye nasıl davranması gerektiği ve sınırların neler olduğu öğrenciye iyice fark ettirilebilirse öğrenciler de haklarını koruma ve yasal mercilere aktarma konusunda daha etkili olabilirler.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Alım, M., ve Girgin, M. (2004). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri*. Doğu Coğrafya Dergisi,* 9(12),25-42.

Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 33-50.

Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Bütün, E. (2015). *Medya destekli öğretimin hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun.

Bütün, E. ve Mercan Uzun E. (2015). *Öğretmenlerin farklı etnik kökenden ve sosyo-ekonomik sınıftan öğrencilere yönelik tutumlarının meslek etiği açısından değerlendirilmesi.* Ejer Congress 2015, 2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Ankara.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelebi, N., ve Asan, H. T. (2009). İlköğretim ve lise öğrencilerine yönelik şiddet ve tacizle ilgili bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 130-155.

Çelikkaya, T., ve Kuş, T. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (2), 741-758.

Dindar, H., ve Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademede Fen Bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç gereçlerini kullanma durumları. *Bayburt Eğiitm Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-106.

Hatunoğlu, B. Y., ve Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, 6(2), 105-115.

Johnson, R. B., ve Christensen, L. B. (2014). *Eğiitm araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Karamustafaoğlu, O. K. (2003). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-176.

Köseoğlu, P., Soran, H. (2005). Biyoloji dersinde araç-gereç kullanımı açısından öğretmen yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 150-158.

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "etikler". *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423 (1).

Mahiroğlu, A., ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 1-18.

Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(1), 13-28.

McKown, C., ve Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, clasroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psycology,* 46(3), 235-261.

Şimşek, H., Hırça, N., ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(18), 246-268.

Yatkın, S., Sevgi, H. M., ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 167-180.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

# REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIK OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİ

Leyla Muslu
Akdeniz Üniversitesi
leylamuslu@akdeniz.edu.tr

Şeyma Çiftçi
Akdeniz Üniversitesi
Cifci.seyma@hotmail.com

Eda Nur Aktaş
Akdeniz Üniversitesi
Nuraktas65@gmail.com

**Özet**
Bu çalışmadaki amacımız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Bölümü öğrencilerinin Sağlık okuryazarlığı (SOY) düzeylerinin belirlenmesidir. Tanımlayıcı-kesitsel tipteki bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Bölümünden, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler (n=226) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik soru formu ve Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği (ASOY-TR) ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde lisanslı SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %61.1'i kadın, %38.9'u erkek ve ortalama yaşları 20.79±1.91 yıldır. Öğrencilerin genel ağırlıklı not ortalaması 3.12 ± 0.38'dir. Öğrencilerin %42.0'si yurtta, % 31.9'u evde kalmaktadır. Öğrencilerin SOY puan ortalaması 33,64 ± 6,91 olarak bulunmuştur. Sağlık okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarına göre öğrencilerin %49,6'sının yetersiz ve sorunlu-sınırlı SOY düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Daha büyük örneklemle çalışmanın tekrarlanması, teorik bilginin yanı sıra SOY'nın geliştirilmesine yönelik girişimlerin yapılması önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Sağlık okuryazarlığı, Akademik başarı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.

# HEALTH LITERACY LEVELS OF STUDENTS OF GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING DEPARTMENT

**Abstract**
The paper aims to determine the levels of Health Literacy of Students in Guidance and Psychological Counseling. This research was conducted voluntarily with students (n=226) at the department of Guidance and Psychological Counseling of Akdeniz University at Faculty of Educational Sciences in 2016-2017 academic year in fall semester. The data of the study were gathered with the demographic question form and ASOY-TR which were generated by the researchers. In order to evaluate the data, SPSS 23.0 was used as a licensed-packaged software. According to the results of the study, 61% percentage of the students participated in the research were female while the remaining 38,9 % percentage of the students were male and the average age was 20.79 ± 1,91 years. The cumulative grade point average of the students was 3.12 ± 0.38. The average health literacy points of the students was determined as 33,64±6,9. According to the sub-dimension of Health literacy, it was stated that 49,6 % percentage of the students had inadequate and problematic- limited health literacy. It was recommended that the study should be repeated with a larger sample and besides the theoretical knowledge, some attempts could be made for the development of Health Literacy.

**Keywords:** Health Literacy, Guidance and Psychological Counseling, Achievement.

## GİRİŞ

Son yıllarda halk sağlığı ve tıptaki gelişmelerle birlikte genel olarak sağlık düzeyinin iyileşmesine rağmen, sağlıkla ilgili eşitsizlikler dünya çapında artmaya devam etmektedir. Sağlık okuryazarlığı (SOY), sağlığı geliştirmek, iyilik halini arttırmak ve sağlıkta eşitsizlikleri azaltmak için anahtar bir faktör olarak kabul edilmektedir. Böylece bireyler, sağlıkla ilgili konularda yeni bilgileri öğrenme, karar verme süreçleri ve bu bilgileri kendi koşullarına entegre edebilme konusunda kritik düşünme becerileri kazanabilir (Duong ve ark. 2017; Matsumoto ve Nakayama 2017; Veiga ve Serrao 2016). Günümüz sağlık sisteminde kişinin sağlığını koruma, sürdürme ve geliştirme uygulamalarını benimsemeleri, verilen sağlık hizmetlerini bilmeleri, anlamaları, kavramaları, uygulamaları ve etkili sağlık yönetiminde bulunmaları beklenmektedir. Yaşam boyunca gelişen ve değişen olaylarla insanların hatta toplumun sağlığı anlaması ve algılamasında önemli değişimler meydana gelmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle her yerde bilgiye ulaşımın olması, sağlıkta doğru bilgiye ulaşmayı karmaşık hale getirmektedir. Kişilerin toplumsal yaşama aktif olarak katılmalarını ve sağlıklı yaşam kalitelerini oluşturabilecek becerilerin başında SOY gelmektedir (Aslantekin ve Yumrutaş,2014; Çopurlar ve Kartal,2015).

Sağlık okuryazarlığı terimi ilk kez 1970'lerde kullanılmaya başlanmış ve halk sağlığında ve sağlık bakımında gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. (Zhang ve ark., 2016). Dünya Sağlık Örgütü sağlık okuryazarlığını; "sağlığın korunması ve sürdürülmesi için bireyin sağlık bilgisine ulaşma, anlama ve kullanma becerisi" olarak tanımlamıştır (World Health Organization [WHO], 1998). Ancak bu terim için birleşik standart tanımlama düzenlenmemiştir. Sağlık okuryazarlığı; yaşam seyri boyunca, bireyin günlük yaşamında, sağlığını koruyucu, geliştirici ve hastalıkları önleyici temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini edinebilme, yorumlayabilme, anlayabilme ve uygulayabilme kapasitesi için bilgi, motivasyon ve yetkinlikleri sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Balçık, Taşkaya ve Şahin,2014; Çopurlar ve Kartal, 2015; Jayasinghe ve ark., 2017; Tuyen ve ar. 2017). Günümüzde ise hem Dünya'da hem de Türkiye'de gençler, yaşlılar, öğrenciler ve kronik hastalığı olanlar gibi çeşitli gruplarda SOY ile ilgili yapılan çalışmalar, gittikçe artmaktadır (Berens ve ark., 2016; Eyüboğlu ve Schulz 2016; Jayasinghe ve ark., 2017; Kim ve Son 2017; Kobayashi ve ark., 2015; Tuyen ve ark., 2017; Yılmazel ve Çetinkaya 2015; Zhang ve ark., 2016 ). Düşük SOY seviyesi, kötü sağlık durumu, kronik hastalıkların görülme oranlarında artış, yetersiz hastalık göstergeleri ve birinci basamak koruyucu sağlık hizmetlerinin daha az kullanılması; bakım ve tıbbi koşullar hakkında yetersiz sağlık bilgisi, hastaneye yatışın artması ve gereksiz hastane masrafları gibi ciddi olumsuz sağlık sonuçlarına neden olmaktadır (Aslantekin ve Yumrutaş 2014; Jayasinghe ve ark., 2017; Kobayashi ve ark. 2015). Dünya Sağlık Örgütü, Avrupa SOY Araştırmasına göre (2013) araştırmaya katılan kişilerin %12'sinin yetersiz genel SOY seviyelerine ve %35'si ise sorunlu sağlık okuryazarlığı seviyelerine sahip olduğu belirtilmektedir (WHO 2013). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yaklaşık 90 milyon yetişkinin % 36'sı, düşük SOY düzeyine sahiptir. Türkiye SOY araştırmasına göre (2014) Türkiye'nin genel sağlık okuryazarlık indeksi 30,4 olarak bulunmuştur. Kategorik değerlendirmede, toplumun %64,6'sının "yetersiz" veya "sorunlu" SOY kategorilerinde olduğu saptanmıştır (Durusu Tanrıöver ve ark. 2014). Yapılan çalışmalarda; yaş, gelir düzeyi, eğitim seviyesi, sosyal statü, genel sağlık durumu SOY düzeyini etkileyen faktörler olarak görülmektedir (Jayasingheve ark., 2017; Mnatzaganian ve ark., 2017; SB 2016).

Türkiye'de, genel nüfusta SOY ile ilgili çalışmalar kısıtlı ve bildiğimiz kadarıyla üniversite öğrencilerinin SOY düzeyleri ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Üniversite öğrencileri grubunda olan PDR öğrencilerinin SOY düzeyleri önemlidir. PDR öğrencileri, gelecekteki rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlayıcıları olarak, sağlık bilgisini bulma, kullanma ve değerlendirme konusunda yeterli olmalıdır. Çünkü mezun olduktan sonra okullarda, çalıştıkları kurumlarda çocukların ve gençlerin bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, temel eğitimin bir parçası olan sağlığın teşvik edilmesi ve sağlığın geliştirilmesi ile ilgili rehberlik danışmanlık yapmaları beklenmektedir. Böylece gelişme dönemindeki çocukların ve gençlerin sağlık okuryazarlık tutumu geliştirmelerine katkı sağlayabilirler. Bu çalışmadaki amacımız PDR Bölümü öğrencilerinin SOY düzeylerinin belirlenmesidir.

## YÖNTEM

Tanımlayıcı-kesitsel tipteki bu araştırma Aralık 2016, Ocak 2017 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR bölümünde yürütülmüştür. Çalışmaya 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılına kayıt yaptırmış, PDR Bölümüne devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden tüm öğrenciler dâhil edilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi konusunda Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik kurul ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinden kurum izni alınmıştır. Eğitim Fakültesi PDR Bölümü öğrencilerinin tüm sınıflara kayıtlı öğrenci sayısı toplam 271'dir. Bunlardan 226 (%83,3) öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yazılı onam alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu ve Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Araştırma Konsorsiyumu tarafından geliştirilmiş olan (HLS-EU CONSORTIUM, 2012) ve Abacıgil ve ark. (2016) tarafından Türkçe geçerlik güvenilirliği test edilen Avrupa Sağlık Okuryazarlığı ölçeği (ASOY-TR) kullanılmıştır. Soru formu ve ölçek araştırmada kullanılmadan önce örneklem dışından 10 kişiye ön uygulaması yapılmıştır. Soru formu kişisel bilgiler, sosyal statü, alkol ve sigara kullanımı, kronik hastalık varlığı, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam 20 sorudan oluşmakta olup, cevaplar çoktan seçmelidir. ASOY-TR ölçeği, On beş yaş üzeri ve okuryazar olan kişilerde SOY'u değerlendirmek amacıyla geliştirilen öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin, Genel Sağlık Okuryazarlığı (GEN-SOY) Cronbach Alfa Değeri 0.95,Tedavi ve Hizmet Sağlık Okuryazarlığı (TH-SOY) Cronbach Alfa Değeri 0.86, Hastalıkları Önleme Sağlık Okuryazarlığı (HÖ-SOY) Cronbach Alfa Değeri 0.87 ve Sağlığı Geliştirme Sağlık Okuryazarlığı (SG-SOY) Cronbach Alfa Değeri 0.91'dir. Yapılan çalışmada Genel Sağlık Okuryazarlığı (GEN-SOY) Cronbach Alfa Değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Sağlıkla ilgili üç boyut (tedavi, hastalıklardan korunma ve sağlığın geliştirilmesi) ve sağlıkla ilgili karar verme ve uygulamalar ile ilgili dört bilgi edinme sürecini (ulaşma, anlama, karar verme ve kullanma/uygulama) içermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 47-188 arasındadır. Hesaplama kolaylığı acısından toplam puan 0-50 arası değer alacak şekilde formül(Formül=İndeks= (aritmetik ortalama-1) x [50/3])yardımıyla standardize edilmiştir. Sağlık okuryazarlığı düzeyi elde edilen puana göre dört kategoride değerlendirilmektedir.

(0-25) puan: yetersiz SOY
(>25-33): sorunlu – sınırlı SOY
(>33-42): yeterli SOY
(>42-50): mükemmel SOY'u göstermektedir.

Ölçekte, her madde 1=Çok zor, 2=Zor, 3=Kolay, 4=Çok kolay olacak şekilde 4 derecelidir. "Bilmiyorum" ifadesi için 5 kodu kullanılmıştır (SB, 2016; HLS-EU CONSORTIUM, 2012). ASOY-TR ölçeği ve soru formunun uygulanmasında yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin ortalama 15 dakikalık süre içerisinde ölçek ve soru formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekanslar alınarak SPSS 23.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin karşılaştırılmasında ***t-test*** ve ***one-way ANOVA*** kullanılmıştır. Anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin %61.1'i kadın, %38.9'u erkek ve ortalama yaşları 20.79±1.91 yıldır. Öğrencilerin genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) 3.12 ± 0.38'dir. Öğrencilerin %42.0'si yurtta, %31.9'u evde kalmaktadır.

Öğrencilerin %52.2'sinin Anadolu lisesi mezunu olduğu, %43,4'ünün annelerinin ilkokul, %34,1'inin babalarının ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %19.9'unun gelirlerinin giderlerinden az,

%61.1'inin gelirleri ile giderlerinin eşit, %19,9'unun gelirlerinin giderlerinden yüksektir. Ayrıca öğrencilerin %25,2'si sigara, 23,9'ü ise alkol kullanmaktadırlar. Öğrencilerin %12.8'inin kendisinde, %9,7'sinin kardeşinde, %24,3'ünün annesinde, %21,2'sinin babasında, %21,2'inin büyükannesinde, %18,1'inin büyükbabasında kronik bir hastalığı bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,1'inin geliri ile giderinin denk olduğu görülmektedir (Tablo 1). Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal statülerini 1-10 arası bir ölçekte değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, sosyal statüleri 1-10 arasında kategorize edildiğinde %78'inin 4-7 arasında olduğu, yılda okudukları kitap sayısı ortalamasının ise 12,54 ± 18,57 olduğu bulunmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-demografik Özellikleri (N=226)

| Öğrenci | n | % |
|---|---|---|
| **Cinsiyet** | | |
| Kadın | 138 | 61.1 |
| Erkek | 88 | 38.9 |
| **En son bitirdiği okul** | | |
| Anadolu Lisesi | 118 | 52,2 |
| Lise | 58 | 25,7 |
| Fen lisesi | 3 | 1,3 |
| Diğer | 47 | 20,8 |
| **Anne eğitim durumu** | | |
| Okuryazar değil | 21 | 9,3 |
| Okuryazar | 13 | 5,8 |
| İlköğretim | 118 | 52,2 |
| Lise | 44 | 19,5 |
| Üniversite ve üstü | 30 | 13,3 |
| **Baba eğitim durumu** | | |
| Okuryazar değil | 5 | 2,2 |
| Okuryazar | 3 | 1,3 |
| İlköğretim | 114 | 50,5 |
| Lise | 52 | 23 |
| Üniversite ve üstü | 52 | 23 |
| **Aile gelir durumu** | | |
| Gelir giderden az | 45 | 19,9 |
| Gelir gidere denk | 138 | 61,1 |
| Gelir giderden fazla | 43 | 19 |
| **Şimdiki yaşadığı yer** | | |
| Ailesinin yanında | 47 | 20,8 |
| Yurtta | 95 | 42 |
| Evde yalnız | 12 | 5,3 |
| Evde arkadaşlarımla | 72 | 31,9 |
| **Genel Ağırlıklı Not Ortalaması** | | |
| ≤1.99 | 2 | 0,9 |
| 2.00-2.49 | 10 | 4,4 |
| 2.50-2.99 | 64 | 28,3 |
| ≥3.00 | 150 | 66,4 |
| **Sigara içme durumu** | | |
| Evet | 57 | 25,2 |
| Hayır | 169 | 74,8 |
| **Alkol kullanma durumu** | | |
| Evet | 54 | 23,9 |
| Hayır | 172 | 76,1 |

Tablo 2: Öğrencilerin Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri (N=226)

| **ASOY-TR Puan** | **Yetersiz Sağlık Okuryazarlığı** | | **Sorunlu – Sınırlı Sağlık Okuryazarlığı** | | **Yeterli Sağlık Okuryazarlığı** | | **Mükemmel Sağlık Okuryazarlığı** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| **Genel Puan** | 18 | **8,0** | 94 | **41,6** | 87 | 38,5 | 27 | 11,9 |
| **Alt Boyutları Puan** | | | | | | | | |
| **Tedavi ve Hizmet** | 23 | 10,2 | 76 | 33,6 | 98 | **43,4** | 29 | 12,8 |
| **Hastalıkları Önleme** | 35 | 15,5 | 83 | 36,7 | 79 | 35,0 | 29 | 12,8 |
| **Sağlığı Geliştirme** | 30 | 13,3 | 68 | 30,1 | 86 | 38,1 | 42 | 18,6 |

Öğrencilerin SOY puan ortalaması 33,64 ± 6,91 olarak bulunmuştur. Tablo 2'de öğrencilerin SOY düzeylerine göre ve SOY alt boyutlarına göre dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin genel SOY puanlarının dağılımına bakıldığında yaklaşık olarak yarısının %49,6'sının yetersiz ve sorunlu-sınırlı SOY düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ancak alt boyutlara göre bakıldığında %43,4'ünün sağlıkla ilgili bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme, kullanma/uygulamayı kapsayan tedavi ve hizmet alt boyutuna ilişkin yeterli SOY düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri (N=226)

| Cinsiyet | n | SOY | | İstatistik |
|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{x}$ | SD | |
| Kadın | 138 | 34,08 | 7,05 | |
| Erkek | 54 | 32,97 | 6,65 | T = 1,180 |
| Toplam | 226 | 33,64 | 6,90 | P = 0.239 |

Tablo 3'de görüldüğü üzere cinsiyet açısından bakıldığında, kadınların SOY puanı ortalamalarının 34,08 iken, erkeklerin SOY puanı ortalamaları, 32,97 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Cinsiyete göre SOY puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamış olmasına rağmen Kadınların SOY düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (P = 0.239).

Tablo 4: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri (N=226)

| **Sınıf** | **n** | **SOY** | | **İstatistik** |
|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{x}$ | **SD** | |
| 1 | 63 | 34,08 | 6,40 | |
| 2 | 54 | 32,65 | 4,91 | F = 0,818 |
| 3 | 52 | 33,19 | 7,52 | P = 0,485 |
| 4 | 57 | 34,50 | 8,34 | |
| Toplam | 226 | 33,64 | 6,90 | |

Tablo 4'de PDR öğrencilerinin sınıflarına göre SOY düzeyleri görülmektedir. 1. sınıf ve son sınıf öğrencilerinin SOY düzeylerinin ara sınıftaki öğrencilerin SOY düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analizde PDR öğrencilerinin SOY düzeyinin sınıflara göre farklılığı anlamlı değildir (P = 0,485).

**T**ablo 5: Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına Göre Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri (N=226)

| | **n** | **SOY** | | **İstatistik** |
|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{x}$ | **SD** | |
| 1,76 - 2,50 | 17 | 31,10 | 5,06 | |
| 2,51 - 3,25 | 117 | 33,74 | 7,18 | F=1,284 |
| 3,26 - 4.00 | 92 | 33,99 | 6,80 | P = 0,279 |
| Toplam | 226 | 33,64 | 6,90 | |

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrencilerin SOY düzeylerinin akademik başarı durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmesine rağmen (P = 0,279), GANO'su 1,76-2,5 olan öğrencilerin SOY düzeyinin diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan GANO'su 2,51- 4 arasında olan öğrencilerin diğerlerine göre SOY düzeyi daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %25,2'sinin sigara içtiği, %23,9'unun alkol kullandığı belirlenmiştir. Alkol ve sigara kullanan öğrencilerin SOY düzeyinin diğer öğrencilerden farklı bulunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %12,4'ünün kendisinin, %24,3'ünün annesinin, %21,2'sinin babasının, %9,7'sinin kardeşinin, %21,2'sinin büyükannesinin, %18,1'inin büyükbabasının kronik bir hastalığı bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin kendisinin ve birinci derece yakınlarının kronik hastalığa sahip olması ile SOY puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (P = 0,279).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde sağlıkla ilgili enformasyonun doğru şekilde iletilmesi ve anlaşılmasının karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bu durumun nedenleri arasında hastalıklara tanı koyma sürecinin karmaşık olması, sürekli gelişen ve artan araştırma bulguları, yaşa bağlı fiziksel ve zihinsel değişiklikler, duygusal durumlar ve toplumun kültürel farklılıkları sayılabilir. Bu nedenle gün geçtikçe SOY daha çok önem kazanmaktadır (Aslantekin ve Yumrutaş, 2014; Çopurlar ve Kartal 2015; Damman ve ark. 2016; Yılmaz ve Tiraki, 2016). Ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin SOY düzeyini belirlemek için yapılmış çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin SOY düzeyleri belirlenerek, SOY ile cinsiyet, sınıf ve GANO'ları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Öğrencilerin SOY puan ortalaması 33,64 ± 6,91 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin genel SOY puanlarına bakıldığında %49,6'sının yetersiz ve sorunlu-sınırlı SOY düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Berens ve ark. (2016) tarafından Almanya'da farklı yaş grubundan bireylerin SOY düzeylerinin incelendiği çalışmada genç yetişkinlerin SOY düzeyi 34.0, bulunurken, yine genç yetişkinlerin %47,2'sinin sınırlı-sorunlu Soy düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (Berens ve ark. 2016). Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin SOY puanı ortalamaları, 32,97 ±6,65 iken, kadınların SOY puanı ortalamalarının 34,08 ±7,05 olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre SOY puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Zhang ve ark. (2017) tarafından Çin'de farklı disiplinlerden üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada; erkeklerin ortalama SOY puanı kadınlardan daha yüksek olarak bulunmuştur (Zhang ve ark., 2017). Sağlık bakanlığının (2016) yetişkin bireyler ile yaptığı çalışmada cinsiyet açısından SOY düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu kadınların SOY düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Matsumoto ve Nakayama (2017) tarafından Japon yetişkinler ile yapılan SOY araştırmasında da kadınların SOY düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Matsumoto ve Nakayama 2017). Bu bulgular çalışma bulgularıyla uyumlu değildir.

Literatüre göre, SOY düzeylerinin sınıflara göre farklılık göstermesi beklenir (Zhang ve ark. 2017). Sağlık okuryazarlığı genel olarak bilgi bulma, anlama ve yorumlama gibi bilişsel becerilerle ilgili olduğu

için üst sınıflara doğru SOY düzeylerinin yükselmesi beklenen bir sonuç olmasına rağmen yapılan analizde SOY düzeyinin sınıflara göre farklılığı anlamlı değildir (p>0.05). PDR öğrencilerinin sınıflara göre SOY düzeyinin farklılığı anlamlı bulunmamıştır. Zhang ve ark. (2017) tarafından Çin'de üniversite öğrencilerinin SOY düzeylerinin incelendiği çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; birinci sınıf öğrencilerinin en düşük SOY düzeyine sahip oldukları ve sınıflar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (Zhang ve ark., 2017). Bu bulgu bizim çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal statüleri 1-10 arasında kategorize edildiğinde %78'inin 4-7 arasında olduğu belirlenmiştir. Zhang ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, sosyoekonomik durum ile SOY düzeyi arasında pozitif korelasyon olduğu ortaya konmuştur. Sağlık Bakanlığının (2016) yapmış olduğu çalışmada ise katılımcıların sosyal statülerinin arttıkça SOY düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Berens ve ark. (2016) tarafından ve Duong ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmada; sosyal statü ile SOY düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Berens ve ark., 2016; Duong ve ark. 2017; SB 2016; Zhang ve ark., 2017). Bu bulgular çalışma bulgularıyla uyumlu değildir.

Öğrencilerin kendilerinin ve birinci dereceden yakınlarının kronik bir hastalığa sahip olması ile SOY düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. SB (2016) tarafından yapılan çalışmada; genel sağlık durumunu kötü olarak nitelendiren katılımcıların %91,7'sinin SOY düzeyi yetersiz veya sorunlu olarak tespit edilirken genel sağlık durumunu mükemmel olarak tanımlayan katılımcıların %23,3'unun SOY düzeyi sorunlu olarak tespit edilmiştir. Bireylerin kendi sağlıkları ile ilgili algıları ile SOY düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (SB 2016).

Araştırma sonuçlarına göre PDR bölümü öğrencilerinin genel SOY ortalamalarına göre yeterli SOY düzeyine sahip gibi görünmesine rağmen, öğrencilerin %49,6'sının yetersiz ve sorunlu-sınırlı SOY düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

## ÖNERİLER

PDR öğrencilerinin, yaklaşık olarak yarısının yetersiz ve sorunlu-sınırlı SOY düzeyine sahip olmaları nedeniyle, SOY düzeylerini artırmaya ve farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimlere daha fazla önem verilmesi gerektiğini görülmektedir. Bu amaçla eğitim fakülteleri okul öncesi eğitimi bölümü müfredatında yer alan beslenme ve ilk yardım gibi ve Beden eğitimi bölümü müfredatında yer alan Sağlık bilgisi ve ilk yardım gibi derslere, SOY düzeyini geliştirecek becerilerine PDR bölümü müfredatında da yer verilmesi önerilebilir. Çünkü PDR öğrencilerinin hem kendi sağlıkları için hem de mezun olduktan sonra okullarda çeşitli yaş gruplarından çocuklar ve gençlerin bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemeleri, temel eğitimin bir parçası olan sağlığın teşvik edilmesi, sağlığın geliştirilmesi ile ilgili rehberlik etmelerinden dolayı SOY düzeylerinin yeterli olması önemlidir. Bu sonuçların daha fazla nicel ve nitel araştırmalar ile desteklenmesi önemlidir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Aslantekin, F.,& Yumrutaş, M. (2014). Sağlık Okuryazarlığı ve Ölçümü. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *13*(4), 327-334. doi:10.5455/pmb1-1364566995

Balçık, P. Y., Şahin, B., & Taşkaya, S. (2014). Sağlık Okur-Yazarlığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *13*(4), 321-326. doi:10.5455/pmb1-1402386162

Berens, E.,Vogt, D., Messer, M., Hurrelmann, K., &Schaeffer, D. (2016). Health literacy among different age groups in Germany: results of a cross-sectional survey. *BMC Public Health*, *16*(1), 1-8. doi:10.1186/s12889-016-3810-6

Damman, O. C., Bogaerts, N. M., van Dongen, D., & Timmermans, D. M. (2016). Barriers in using cardio metabolic risk information among consumers with low health literacy. *British Journal Of Health Psychology*, *21*(1), 135-156. doi:10.1111/bjhp.12149

Duong, T. V., Aringazina, A., Baisunova, G., Nurjanah, Pham, T. V., Pham, K. M., & ... Chang, P. W. (2017). Measuring health literacy in Asia: Validation of the HLS-EU-Q47 survey tool in six Asian countries. *Journal Of Epidemiology*, *27*(2), 80-86. doi:10.1016/j.je.2016.09.005

Durusu Tanrıöver M, Yıldırım H.H, Demiray Ready N, Çakır B, Akalın H.E. (2014). Sağlık ve sosyal hizmet çalışanları sendikası aralık 2014 Türkiye sağlık okuryazarlığı araştırması. Ankara: Altan Özyurt Matbaacılık.

Eyüboğlu, E., & Schulz, P. J. (2016). Do health literacy and patient empowerment affect self-care behaviour? A survey study among Turkish patients with diabetes. *BMJ Open*, *6*(3), e010186. doi:10.1136/bmjopen-2015-010186

HLS-EU CONSORTIUM (2012): Comparative report of health literacy in eight EU member states. The European Health Literacy Survey HLS-EU, online publication: HTTP://WWW.HEALTH-LITERACY.EU

Jayasinghe, U. W., Harris, M. F., Parker, S. M., Litt, J., van Driel, M., Mazza, D., & ... Taylor, R. (2016). The impact of health literacy and life style risk factors on health-related quality of life of Australian patients. *Health And Quality Of Life Outcomes*, *14*68. doi:10.1186/s12955-016-0471-1

Kim, S., & Son, Y. (2017). Relationships Between eHealth Literacy and Health Behaviors in Korean Adults. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, *35*(2), 84-90. doi:10.1097/CIN.0000000000000255

Kobayashi, L. C., Smith, S. G., O'Conor, R., Curtis, L. M., Park, D., von Wagner, C., & ... Wolf, M. S. (2015). The role of cognitive function in the relationship between age and health literacy: a cross-sectional analysis of older adults in Chicago, USA. *BMJ Open*, *5*(4), e007222. doi:10.1136/bmjopen-2014-007222

Matsumoto, M.,& Nakayama, K. (2017). Development of the health literacy on social determinants of health questionnaire in Japanese adults. *BMC Public Health*, *17*(1), 30. doi:10.1186/s12889-016-3971-3

Mnatzaganian, C. c., Fricovsky, E., Best, B. M., & Singh, R. F. (2017). An Interactive, Multifaceted Approach to Enhancing Pharmacy Students' Health Literacy Knowledge and Confidence. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, *81*(2), 1-9.

Sağlık Bakanlığı (2016). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. (Ed: Abacıgil F; Okyay P) Ankara: Anıl Reklam Matbaa Ltd. Şti.

Tuyen V., D. (2017). Measuring health literacy in Asia: Validation of the HLS-EU-Q47 survey tool in six Asian countries. *Journal Of Epidemiology, Vol 27, Iss 2, Pp 80-86 (2017)*, (2), 80. doi:10.1016/j.je.2016.09.005

Veiga, S., & Serrão, C. (2016). Health Literacy of a Sample of Portuguese Elderly. *Applied Research In Health & Social Sciences: Interface & Interaction / SveikatosIrSocialiniuMoksluTaikomiejiTyrimai: SanduraIrSaveika*, *13*(1), 14-26. doi:10.1515/arhss-2016-0003

WHO (2013). Health literacy The solid facts (Ed: Kickbusch I, Pelikan JM.,Apfel F &Agis D). WHO Regional Office for Europe UN City, Marmorvej DK-2100 Copenhagen Denmark. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/190655/e96854.pdf

World Health Organization (WHO). (1998). Division of health promotion, education and communications health education and health promotion unit. Health Promotion Glossary. World Health Organization, Geneva.

Yılmaz M, Tiraki Z (2016). Sağlık Okuryazarlığı Nedir? Nasıl Ölçülür? *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (*DEUHFED) 2016, 9(4), 142-147

Yilmazel, G., & Cetinkaya, F. (2015). Health literacy among schoolteachers in Çorum, Turkey. *Eastern Mediterranean Health Journal*, *21*(8), 598-605.

Zhang, Y., Zhang, F., Hu, P., Huang, W., Lu, L., Bai, R., & ... Zhao, Y. (2016). Exploring Health Literacy in Medical University Students of Chongqing, China: A Cross-Sectional Study. *Plos One*, *11*(4), e0152547. doi:10.1371/journal.pone.0152547

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

# FATİH PROJESİNDE GELİNEN NOKTA VE YAPILMASI GEREKENLERE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Fatih Çağatay Baz
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
fatihcagataybaz@gmail.com

**Özet**
Hızla gelişen teknolojiden birçok alanda olduğu gibi eğitim de etkilenmiş ve teknolojik araçlar yeni yöntem ve teknikleri de beraberinde getirerek eğitim öğretimdeki yerini almıştır. Türkiye'de 2010 yılından itibaren sürdürülen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) isimli proje, geniş kapsamlı ve birden çok etkenden oluşmaktadır. Ülkemizdeki tüm okullarda teknolojinin iyileştirmesi ve eğitimin kalitesinin artmasının hedeflendiği bu büyük projenin hiç şüphesiz başarıya ulaşması önemlidir. Bu çalışmada, BT Rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yazılım, donanım, kullanıcılar, içerik/e-içerik ve hizmet içi eğitimler konusunda projenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma durum çalışması (case study) araştırmanın desenine göre hazırlanmıştır. Bu araştırmada uzman görüşü alınarak görüşme formu hazırlanmış ve BT Rehber öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde frekans (f), yüzde (%) ve görüşmecilerin ifadeleri doğrudan verilmiştir. Araştırma sonucunda projede büyük oranda hedeflere ulaşıldığı, sürecin devamında proje paydaşlarının birlikte hareket etmelerinin önemli olduğu BT Rehber öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Fatih Projesi, bt rehber öğretmeni, eğitimde teknoloji kullanımı.

# A STUDY ON THE NEEDED POINT AND CONSTRUCTION OF THE FATIH PROJECT

**Abstract**
As with many areas of rapidly evolving technology, training and technological tools affected by new methods and techniques, bringing with it replaced in education. Turkey has since 2010 the sustained movement to increase opportunities and technology (FATIH) project, a comprehensive and consists of multiple factors. Improvement of the technology in all schools in our country and the increase in the quality of education is targeted this large project is important to the success of no doubt. In this study, on the basis of opinions IT guidance software, hardware, users, content/e-content and the aim of the project is about in-service training. Research was conducted on the basis of the qualitative research methods. Research case study research has been prepared according to the pattern. In this study, after taking the opinion of the meeting of experts form prepared and conducted interviews with the teachers IT places. Results section frequency (f), percent (%) and direct statements of the interviewer. As a result of the research was largely on the project goals, the process continues in the project stakeholders to act together is important IT is stated by the guidance counselor.

**Keywords:** Fatih Project, it guide teachers, technology in education.

## GİRİŞ

Günümüz teknolojisi insan yaşamını kolaylaştırmaktadır. Haberleşmeden eğitime, sağlıktan ticarete, eğlenceden ulaşıma kadar birçok alanda bu değişim kendisini hissettirmektedir. Özellikle teknoloji, eğitim alanında günden güne öğretmen ve öğrencilerin, hatta velilerin ihtiyaçlarını doğrudan karşılar niteliğe ulaşmıştır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde duyulan teknoloji ihtiyacını gidermek amacıyla ülkemizde FATİH Projesi olarak adlandırdığı Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi'ni 2010 yılında başlatmıştır. Bu proje yıllardır ülkemizde kapsamlı şekilde devam etmektedir.

Eğitimi tüm bireyler için eşit koşullara getirmenin, eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırmanın teknoloji ile sağlanabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla, Bilişim Teknolojileri alanında yaşanan sürekli gelişmeler, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da bazı reformların yapılmasını zorunlu kılmıştır (Dursun, Kırbaş ve Yüksel, 2015). Bu bağlamda hiç şüphesiz FATİH Projesinden beklentiler büyüktür. Ancak şu da göz ardı edilmemelidir; büyük harcamalar yapılarak okullarda kurulan ve kimisi akıllı teknolojiler olarak adlandırılan donanımların başarının garantisi olmadığı görülmektedir. Çünkü asıl işi yapan akıllı teknolojiler değil o teknolojileri kullanan insanlardır. Akıllı teknolojilerin katkısı ise onları kullananların bilgi ve becerileriyle orantılıdır (Seferoğlu, 2015).

Eğitimde FATİH Projesi ile öğrencinin, sadece dersteki başarısıyla değil, ilgi alanları, aktiviteleri ve eğilimleriyle değerlendirilebilmesi ve bu yolla, öğrencilerin tüm öğrencilik hayatlarına ait verinin analizinin yapılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Burada söz konusu olan sadece toplanan verilerle istatistik oluşturulması değildir. Bu proje ile öğrencinin eğitimi sürecinde oluşan her türlü bilginin tek bir kimlik yönetimi sisteminde tutulması ve bir veri havuzu ile analizlerin anında yapılabileceği bir altyapı oluşturulması amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

Alanyazına bakıldığında FATİH Projesinin her alanında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda proje paydaşlarının; öğretmen, öğrenci ve velilerin durumları incelenmiştir (Kocaoğlu, Akgün,2015; İncik, Akay,2015; Şekerci, Bozkurt, Arslan, 2015). Teknik anlamda projeyle ilgili donanım ve yazılımı ilgilendiren çalışmalar yapılmıştır. (Küçükali, Bülbül,2015; Seferoğlu,2015) Ayrıca proje kapsamında içerik / e-içerik ve hizmetiçi eğitim konularında alan çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. (İzci, Eroğlu,2016; Gök, Yıldırım,2016; Eren, Avcı, 2016; Balkaş, Barış,2015). Bu denli önemli bir projede gelinen nokta ve proje konusunda yapılması gerekenler önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, FATİH Projesine ilişkin bugüne kadar gelinen nokta ve sonrasında yapılması gerekenlere ilişkin BT Rehber öğretmenlerinin konuyu değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda yazılım ve donanım konularında gelinen nokta, kullanıcılar konusunda gerçekleştirilenler, varsa eksiklikler ve yapılması gerekenler, içerik/e-içerik konusunda gelinen nokta, ayrıca hizmet içi eğitimler konusunda gelinen nokta ve yapılması gerekenler açısından BT Rehber öğretmenlerinin görüşleri araştırılmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma durum çalışması (case study) desenine göre hazırlanmıştır. Durum çalışmasında toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

### Örneklem

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adana ilinde görev yapan 8 BT Rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme yapılan BT Rehber öğretmenlerinin projede uzun süredir görev yapmakta olanlar arasından belirlenmiştir. Bu anlamda projede uzun süredir görev yapan BT Rehberlerinin süreci daha iyi aktarabilecekleri düşünülmüştür. BT Rehber öğretmenlerine yönelik uygulanan nitel araştırmada, açık uçlu soruların uygulanmasında, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sencer'e (1989) göre amaçlı örnekleme, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak

bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir.

Tablo 1: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

| Mesleki Kıdem | n | % |
|---|---|---|
| 5-10 yıl | 6 | 75 |
| 10-15 yıl | 2 | 25 |
| Toplam | 8 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan BT Rehber öğretmenlerinin 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanların oranı %75'dir. 10-15 yıl arası kıdeme sahip olanların oranı ise %25'dir.

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler açık uçlu sorular ile toplanmıştır. BT Rehber öğretmenlerine yöneltilen sorular; yazılım konusunda, donanım konusunda, projede yer alan kimseler konusunda, içerik/e-içerik ve hizmet içi eğitimler gibi projeyle ilgili tüm unsurları içerecek nitelikte hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan nitel görüşme soruları, araştırmacıdan farklı bir üniversitede görev yapan ve "bilimsel araştırma yöntemleri" ile ilgili ders vermekte olan öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Bu sayede kapsam geçerliği gözden geçirilmiştir.

Katılımcılara görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımda bulunan BT Rehber öğretmenlerine kayıt cihazı kullanılacağı söylenmiştir. Görüşme sonrası kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, istekleri doğrultusunda kısmen veya tamamen çıkarabilecekleri belirtilmiştir. Bu vesile ile katılımcıların üzerinde kayıt cihazının olumsuz bir etki bırakması önlenmek istenmiştir.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Nitel bir çalışma yapılan araştırmada veriler şu şekilde analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodlama ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın analiz kısmında kullanılan betimsel analiz yöntemi Batı (2004)' ya göre, verilerin temalara göre özetlenip yorumlanması, doğrudan alıntılar, neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesi, temaların ilişkilendirilmesi ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulmasında kullanılmaktadır. Bu betimsel analiz çalışması için bir çerçeve oluşturulmuş, veriler oluşturulan çerçeveye göre işlenmiş ve son olarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

**BULGULAR**

Araştırmaya katılan BT Rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bulgular bölümü oluşturulmuştur.

Tablo 2: FATİH Projesi'nde Kullanılan Yazılımlar Konusuna İlişkin Bulgular

| **Alt Tema** | **Kodlar** | **Frekans** |
|---|---|---|
| Yazılım | Gelişmiş Antropi yazılımı | 5 |
| | Libre Office yerine Microsoft Office kullanımı isteği | 8 |
| | Yazılımlar eksiksiz çalışmakta | 6 |

Tablo 2 incelendiğinde FATİH Projesi'nde kullanılan yazılımlar konusunda gelinen noktada BT Rehber öğretmenlerinin konuya ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Bu konular kullanılan Antropi yazılımı, Office programı ve eksiksiz olarak belirtilen kullanılan yazılımlardır. BT Rehber öğretmenlerinin yazılım konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Yazılım konusuna ilişkin öğretmen görüşleri; *"Etkileşimli tahtada üzerinde gelen Antropi biraz daha gelişmiş. Görsel olarak daha rahat bir kullanımı var (G1)", "Öğretmenlerimiz Microsoft yazılımlarını kullanmaya alışmışlar. Aşina olmuşlar. O yüzden şimdi*

*Microsoft Office yazılımı talepleri var. Hâlbuki Libre Office de aynı işi görüyor ve bence ücretsiz yazılım olması sebebiyle de tercih edilmesi gerekmekte (G7)", "Kullanıcıların ihtiyacı olan yazılımlarda da zaten akıllı tahtalarda sunum merkezli olduğundan dolayı üzerinde kullanacağı yazılımlar öğretmenin veya kullanacak kişinin ihtiyacını karşılayacak düzeydedir. Harici olarak çok da bir yazılıma ihtiyaçları yok (G3)"* şeklindedir.

Tablo 3: Proje Kapsamında Kullanılan Donanıma İlişkin Bulgular

| **Alt Tema** | **Kodlar** | **Frekans** |
|---|---|---|
| Donanım | Dokunmatik hassaslaştı | 4 |
| | Tüm donanım birimleri iyi seviyede | 8 |
| | Ortaokullarda tablet eksikliği | 7 |
| | Bütünleşik klavye-mouse ihtiyacı | 1 |
| | Güvenlik konusunda şifreleme yetersizliği | 4 |
| | Donanımsal olarak dokunmatiğin çabuk kirlenmesi | 3 |
| | Yeterli teknik servis imkânı | 5 |

Tablo 3 incelendiğinde FATİH Projesi'nde kullanılan donanımlar konusunda gelinen noktada BT Rehber öğretmenlerinden edinilen konuya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu konular kullanılan etkileşimli tahta, tablet kullanımı ve bunların teknik ve güvenlik konularıdır. BT Rehber öğretmenlerin donanım konusunda oldukça memnun oldukları söylenebilir. Donanım konusuna ilişkin öğretmen görüşleri; *"Donanımda durum iyi. Etkileşimli tahtada kamera sayısı arttı. Daha hassas tahtanın dokunmatiği şu anda.(G4)", "Tablet henüz dağıtımı gerçekleşmedi. Liselere dağıtımı gerçekleşmişti. Ben 5 yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorum. Ancak hala ortaokullara tablet dağıtımı bekliyoruz. (G6)", "Bütünleşik üzerinde gelse iyi olabilecek, uzaktan klavye ve mouse bütünleşik donanım birimleri var (G1).", "Ayrıca etkileşimli tahtaların öğrenciler tarafından kontrolsüz kullanılmasının önüne geçmek için daha güçlü bir kilitleme veya şifreleme yazılımları yüklü olarak gelirse daha verimli ve stabil kullanılabilir etkileşimli tahtalar diye düşünüyorum (G2)", "En çok sıkıntı benim karşılaştığım dokunmatikten dolayı çıkıyor. O da dokunmatiğin çevresel tozlanmasından dolayı. İki haftada bir, ayda bir yüzeyinin temizlenmesi gerekiyor (G7)" "Servis bizim bulunduğumuz yerde bir sıkıntısı yok. 24 saat içinde mutlaka müdahale ediyorlar (G2)"* şeklindedir.

Tablo 4: FATİH Projesi Paydaşlarına İlişkin Bulgular

| **Alt Tema** | **Kodlar** | **Frekans** |
|---|---|---|
| Kullanıcılar | Hizmetiçi eğitim ihtiyacı | 6 |
| | Motivasyon eksiği | 3 |
| | Veliler projeye çok duyarlı değil | 4 |
| | İdareciler destek boyutunda faydalı | 5 |
| | Proje en çok BTR sorumluluğunda ilerliyor | 5 |
| | Projeden en çok branş öğretmenleri memnunlar | 3 |

Tablo 4 incelendiğinde FATİH Projesinde BT Rehber öğretmenlerinden edinilen bulgulara yer verilmiştir. Edinilen bulgulara göre kullanıcıların hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları, veliler, idareciler ve öğretmenler konularına yer verilmiştir. Edinilen bulgulara göre proje kullanıcılarının nerdeyse tamamının memnuniyet içinde oldukları ve projeye destek verdikleri ifade edilmiştir. Kullanıcılar konusuna ilişkin öğretmen görüşleri; *"Öğretmenlerin EBA ve FATİH projesi ile ilgili kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yine bunlar da hizmetiçi eğitimlerle mümkün olacağı için öğretmenlerimize sık sık eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Özellikle tahtaların kullanımı konusunda (G6)", "İnsanlar psikolojik olarak, altyapı olarak güdülenmediği için, ihtiyaç olduğunda motivasyon*

*eksikliği var. Karşılıklı olarak da motivasyon düşüyor. Branş öğretmenlerinin motivasyonlarının düşüklüğü size de yansıyor, BTR öğretmenlerine de yansıyor (G1)", "Veliler aslında çok projenin farkında değil. Maalesef tam değiller yani. Sadece öğretmen ve öğrenci baskısı ile veli de ihtiyaç olduğunun farkına varıyor (G8)", "İdareciler onlara şuna ihtiyacımız var dediğimiz zaman bizi geri çevirmiyorlar. İdareciler biraz daha bu işin destek boyutunda devreye giriyorlar (G4)", "BT Rehber öğretmenin iş yükü arttı. Fişini takmadan bilgisayarı açamadım diyen öğretmenler oluyor maalesef. Etkileşimli tahta ile ilgili her işten BT Rehber öğretmeni sorumlu sanan öğretmenler var maalesef. Yardımcı olma adına yaptığımız işler artık BT Rehber öğretmenin işi gibi algılanıyor (G3)", "Öğretmenler, özellikle branş öğretmeni arkadaşlar memnunlar. Çünkü geliyor flash belleği takıp ders anlatmaya başlıyor. Eski düzen tahtaya şekilleri çizme derdi falan kalmadı (G7)"* şeklindedir.

Tablo 5: İçerik/E-İçerik Yönüne İlişkin Bulgular

| **Alt Tema** | **Kodlar** | **Frekans** |
|---|---|---|
| İçerik/E-İçerik | EBA ile yeterli seviyede bilgi | 8 |
| | Daha sade ve kullanışlı EBA arayüzü | 7 |
| | EBA ile ücretsiz sunulan diğer içerik siteleri | 7 |
| | Temel dersler dışında içerik yok | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde BT Rehber öğretmenlerinden FATİH Projesinin içerik/e-içerik konusunda edinilen bulgulara yer verilmiştir. Edinilen bulgulara göre kullanıcıların EBA ve diğer içerik kaynakları konularına yer verilmiştir. Edinilen bulgulara göre proje içerikleri konusunda kullanıcıların tamamı EBA' yı yeter seviyede gördüğünü ve yeni arayüzünün daha kullanışlı olduğunu ifade etmiştir. İçerik/e-içerik konusuna ilişkin öğretmen görüşleri; *"EBA market ile birçok uygulamaya ulaşabiliyorlar. Yani 3 sene öncesine göre şu anda çok çok iyi durumdayız (G1)", "EBA' da zaten bir değişiklik oldu. Evet EBA' yı zaten aktif olarak kullanıyorlar. İçerik her geçen gün artıyor. Ara yüz değişti. Aslında daha da iyi oldu giriş açısından (G5)", "Hepsi entegre zaten. Senin başka sitelere gitmeden bir platformdan hepsini destekleyen ve ulaşmana olanak sağlıyor (G7)", "Yazılım olarak dediğim gibi bizim ders ile ilgili bir içerik maalesef yok. Yeni yapılmaya başlanıyor. Temel branşlarda yeterli. Bizim gibi yan branşlarda biraz eksiklikler var (G5)"* şeklindedir.

Tablo 6: Proje Kapsamında Verilen Hizmetiçi Eğitimlere İlişkin Bulgular

| **Alt Tema** | **Kodlar** | **Frekans** |
|---|---|---|
| Hizmetiçi Eğitimler | Motivasyon konusunda hizmetiçi eğitim ihtiyacı | 3 |
| | Uzaktan eğitim ile yeter sayıda eğitim verilebilir | 5 |

Tablo 6 incelendiğinde BT Rehber öğretmenlerinden FATİH Projesinin kapsamında verilen hizmetiçi eğitimler konusunda edinilen bulgulara yer verilmiştir. Edinilen bulgulara göre kullanıcıların motivasyonları için eğitime ve bu eğitimlerin uzaktan eğitimler aracılığı ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Hizmetiçi eğitimler konusuna ilişkin öğretmen görüşleri; *"Ne kadar hizmet içi eğitim verilirse verilsin öğretmenler bu konuda algılarını kapatmışlar. Hepsi için söylemiyorum ama birçoğunun ki kapalı (G3)", "Hizmet içi eğitimlerle bu yazılımların öğretmenlere nasıl aktif kullanılacağı öğretilebilir. Akıllı tahta öğrenim kursları verildi. Hem yerel hem uzaktan eğitim ile verildi aslında. Yine de bir eğitim ile olmuyor. Bunu öğretmenlerimiz sürekli kullanıyor. Bu da ister istemez biraz zaman alacak. Biraz da öğretmenlerin bu işe duyduğu ilgi alaka ile de ilgili bu konu (G4)"* şeklindedir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırma ile BT Rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda FATİH Projesi'nin geldiği noktaya ilişkin bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Türkiye' de 2011-2012 eğitim yılı ile uygulanmaya başlanan, yüksek ölçüde bütçe ve emek harcanan bu projede, projenin uygulanmasında en çok emeği

geçen okullarımızda görevli BT Rehber öğretmenlerinin projeye bakışlarının önemli olduğu bu çalışmada ifade edilmektedir.

Yıllardır devam eden proje sürecinde birtakım eksiklikler olduğu, bunların kiminin halledildiği, bazılarının ise sorun olarak devam ettiği çalışmada ifade edilmiştir. Bu eksikliklerden birisi tablet bilgisayardan beklenenlerin gerçekleşmemiş olmasıdır. Ortaokullarda halen dağıtımı ile sorun yaşanmaktadır. Bu da proje amaçlarından birisinin donanım alanında hayata tam anlamıyla geçirilemediğini göstermektedir. Tablet bilgisayar haricindeki diğer tüm donanım birimlerinin oldukça iyi durumda olduğunu BT Rehber öğretmenleri belirtmektedir.

Araştırmada konu başlıkları FATİH Projesi kapsamında yazılım, donanım, kullanıcılar, içerik/e-içerik ve hizmetiçi eğitimler olarak sınıflandırılmıştır. Bu konu başlıklarında araştırmaya katılanlar çoğunlukla hem fikir olup, projenin işleyişinden genel hatlar itibariyle memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

FATİH Projesi'nin başladığı günden bu yana karşılaşılan teknik sorunların geride kaldığı, proje paydaşlarının ilk gün itibariyle akıllarında olan önyargı ve soruların kalmadığını BT Rehber öğretmenleri belirtmiştir. Önceki çalışmalarda rastlanan sorunlara bu çalışma grubunda nerdeyse rastlanmamıştır.

## ÖNERİLER

Projenin başladığı günden bugüne kadar hızlı bir ilerleme kaydeden projede, proje paydaşlarının birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir. Proje işleyişi sırasında karşılaşılan bir takım sıkıntıların çözümünde proje paydaşlarının birlikte hareket etmeleri önemlidir. Bu bağlamda paydaşların birlikte hareket etmesini sağlayacak bir platformun oluşturulması önerilebilir.

Bu araştırmada görüşleri alınan BT Rehber öğretmenleri gelinen noktayı ortaya koymuş ve gerekli gördükleri konuları belirtmişlerdir. FATİH Projesi'nin, bugüne getirilmesinde çok emeği bulunan BT Rehber öğretmenlerinin bundan sonra doğabilecek olası sorunlara edindiği tecrübeler ile ışık tutacak nitelikte olacağı ve bunların değerlendirilmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırmaya katılan BT Rehber öğretmenlerinin hepsinin ifade ettiği, kullanıcıların alışageldikleri kelime işlemci programlarını ve diğer lisanslı yazılımları kullanmak istemeleridir. Aynı işlevi gören ücretsiz yazılımların kullanılması maddi anlamda ülkemize katkı sağlamaktadır. Bu anlamda kullanıcılara verilmesi gereken hizmetiçi eğitimler ile ücretsiz yazılımlarla aynı işleri yapabilecekleri anlatılmalıdır. Bunun için kullanıcılara uzaktan eğitim yoluyla hizmetiçi eğitimler verilmesi önerilebilir.

Projede büyük oranda hedeflerin gerçekleştiği belirtilmiştir. Projenin bundan sonrası için öğretmenlerin proje kullanımına daha çok teşvik edilmesi ve projenin yürütülebilirliği anlamında velilerin bilinçlendirilmesi önerilebilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Balkaş, S. R., & Barış, M. F. (2015). Etkileşimli Akıllı Tahta Kullanımının Öğretmen Rollerine, Sınıf İçi Etkileşime ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 206-222.

Batı, A. H. (2004). Nitel Araştırma Yöntemleri. Erişim Tarihi: 04 Ekim 2015. http://halksagligi.med.ege.edu.tr/seminerler/2003-04/NitelArastirmaYontemleri_HB.pdf

Dursun, A., Kırbaş, İ., & Yüksel, M. E. (2015). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme. *20.Türkiye'de İnternet Konferansı.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Eren, E., & Avcı, Z. Y. (2016). E-Content Development Under School-University Collaboration: A Case Study Analysis Based on Technology Integration Planning Model. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 210-234.

Gök, A., & Yıldırım, Z. (2016). Views and Demands Of Teachers About In-Service Training Within The Scope Of Fatih Project. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1453-1468.

İzci, E., & Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu Hizmetiçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 1666-1688.

İncik, E. Y., & Akay, C. (2015). Mersin University Prospective Teachers' Opinions Relating to the FATİH Project. *International Online Journal of Educational Sciences*, 142-154.

Kocaoğlu, B. Ü., & Akgün, Ö. E. (2015). Lise Öğretmenlerinin FATİH Projesi Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 259-276.

Küçükali, M., & Bülbül, H. İ. (2015). FATİH Projesi Kapsamında İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımının Artırılması. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 1-18.

MEB. (2017, 1 6). *FATİH Projesi*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ adresinden alındı

Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Uygulamalar: Gözlemler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Artı Eğitim*, 1-4.

Sencer, M. (1989). *Toplum Bilimlerinde Yöntem.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Şekerci, H., Bozkurt, E., & Arslan, S. (2015). FATİH Projesi'ne İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1427-1448.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

# SOSYOEKONOMİK VE KÜLTÜREL YAPININ ÖĞRENCİ MERAKI ÜZERİNE ETKİSİ

Hülya Altunbey
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
hulyaaltunbey@hotmail.com

Prof. Dr. Hüseyin Kalkan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
kalkanh@omu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
c.turk@alparslan.edu.tr

**Özet**
Bu çalışmada amaç, farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde yaşayan öğrencilerin sordukları sorulardan yola çıkılarak en çok merak ettikleri alanları belirlemek ve buradan hareketle Fen Bilimleri dersi 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı I. dönem TEOG verileri arasındaki ilişkiyi yorumlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Rize ilinin bir ilçesinde İlköğretim II. kademe 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 63 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere "Her şeyin cevabını bilen sihirli bir küreniz olsaydı, ona en çok merak ettiğiniz hangi üç soruyu sorardınız?" başlıklı bir anket verilerek özgür bir biçimde soru sormaları sağlanmıştır. Öğrencilerin sormuş oldukları sorular belli bir kriter çerçevesinde sınıflandırılmış ve bütün soruların analiz edilmesi sonucu öğrencilerin fen bilimleri ile diğer alanlardaki merakları tespit edilerek yorumlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Fen eğitimi, ilköğretim, soru sorma.

# SOCIOECONOMIC AND SOCİETİES EFFECTS ON STUDENT'S WONDER

**Abstract**
The aim of this study is to designate what students from different cultural and socio-economic societies wonder most and to comment on the relation between Science and Technology lesson's 2016- 2017 Education Year first term TEOG exam results and what students want to know about most. Sixty-three 8th grade students from a district of Rize city consist of a sample of the study. Students were asked to answer a questionnaire called "If you had a magic ball which knows the answer of every question, which three questions would you ask?" and they were set free to ask their own questions. The questions students asked were classified according to a criterion. The curiosity of the students about Science and Technology and the other areas was ascertained and commented after an analysis.

**Keywords:** Studying science and technology, primary education, asking questions.

## GİRİŞ

Eğitimde soru sorma öğretmenden öğrenciye ya da öğrenciden öğretmene olmak üzere çift yönlü olarak işlev görebilmektedir. Öğrenciye ulaşabilmek için eğitim sürecinde sorunun önemli bir yeri vardır. Çünkü soru ile düşünmeyi sağlayabilmek, ihtiyaçları, sorunları belirlemek, üretmek, merakı gidermek ve öğrencinin iç dünyasına inebilmek mümkün hale gelebilmektedir. Öğrencilerin merak ettiği konular üzerinden eğitim, öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi ve eğitimin amaçlarına kolay ulaşılması da sağlanabilmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşımın eğitim sistemine yansımasıyla öğrencinin küçük bir bilim insanı rolü üstlenmesi eğitim sürecinde soru sormanın ve soru oluşturmanın da önemini ortaya çıkarmıştır (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Eğer klasik bir soru-cevap yöntemiyle öğrenciye ulaşılmaya çalışılırsa öğrenciler soruları atlayabilir, özel yaşantılarına ait sorulara cevap vermek istemeyebilir, cevap vermeye çekinebilir ya da doğru olmayan cevaplar verebilir (Alkaya, 2005). Bu sebepten öğrencinin soru sorması sağlanarak ilgi alanları, ihtiyaçları, merak ettiği konular, sosyal çevredeki yeri, aile yaşantısı, geleceğe bakışı, hayattan beklentisi, korkuları, çözülmesini beklediği problemleri, belki de bastırılmış duyguları daha net belirlenebilir. Buna paralel olarak öğrencinin merkezde olduğu verimli eğitim ortamlarının oluşmasını etkileyecek faktörlerin de ele alınıp incelenmesi önemlidir.

Blair ve Rayer (2015) yapmış olduğu çalışmada eğitimin ailede başladığına ve okul hazırbulunuşluğunda ailenin ekonomik durumunun da etkili olduğuna değinmiştir. Ayrıca öz-düzenlemenin başarı ve sosyo-ekonomik yetersizlikle bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Ekmekyermezoğlu (2010) yapmış olduğu çalışmada 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 739 öğrenciye "öğrenci kişisel bilgi formu" uygulanmış ve analizler sonucunda, anne ve babanın doğum yerinin, eğitim düzeyinin, mesleğinin, ailenin aylık gelir düzeyinin İngilizce dersi akademik başarı üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Son olarak Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması adlı çalışmada 2003 ve 2006 PISA bulguları ile Türkiye'deki öğrencilerin matematik alanındaki başarıları değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Türkiye'deki sosyoekonomik ve sosyokültürel yapının matematik alanındaki başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012).

Bu çalışmada amaç farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde yaşayan öğrencilerin sordukları sorulardan yola çıkılarak en çok merak ettikleri alanları belirlemek ve buradan hareketle Fen Bilimleri dersi 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı I. dönem TEOG verileri arasındaki ilişkiyi yorumlamaktır. Bu sebepten öğrencilere "Her şeyin cevabını bilen sihirli bir küreniz olsaydı, ona en çok merak ettiğiniz hangi üç soruyu sorardınız?" başlıklı bir soru formu verilerek özgür bir biçimde soru sormaları sağlanmıştır. Öğrencilerin sormuş oldukları sorular belli kriterler çerçevesinde sınıflandırılmış, elde edilen sonuçlardan, farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde bulunan öğrencilerin sordukları soruların farklılıkları ortaya konularak, bunların nedenleri ve sonuçları tartışılmıştır.

## YÖNTEM

Farklı sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde yaşayan öğrencilerin sordukları sorulardan yola çıkılarak en çok merak ettikleri alanları belirlemek için yapılan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

### Çalışma Grubu

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rize ilinin bir ilçesinde gerçekleşen araştırmaya TEOG başarı sıralaması farklı olan iki okulda öğrenim görmekte olan ilköğretim 8. sınıfta okuyan toplam 63 öğrenci katılmıştır. Okulların I. dönem TEOG sonuçlarına göre Fen Bilimleri dersi puanları 60.25 ve 79.2' dir.

Fen Bilimleri dersine ait I. dönem TEOG verilerine göre başarı sıralamasında geride olan okul 1. grup, başarı sıralaması üstte olan okul 2. grup olarak belirlenmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

"Her şeyin cevabını bilen sihirli bir küreniz olsaydı, ona en çok merak ettiğiniz hangi üç soruyu sorardınız?" sorusu ile ailelerin eğitim ve çalışma durumlarını gösteren ifadelerin yer aldığı bir soru formu uygulanmıştır. Böylece her iki grubun öğrencilerinin merak ettikleri soruları sormaları, ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel yapılarının belirlenmesi sağlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Her iki grubun öğrencilerinin sordukları sorular içeriklerine göre kategorilere ayrılarak, her bir kategoriyi temsil eden soru örnekleri üzerinden bu soruların temsil ettiği öğrenci yönelimleri frekans ve yüzde olarak tablolar haline getirilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel yapıları da öğrencilerden alınan bilgilere göre gruplanmış, frekans ve yüzde tabloları haline getirilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumlarına ait bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

**Ailelerin Sosyokültürel Yapısı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumunu gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1: Anne Eğitim Durumuna Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| | **1.Grup (n=20)** | | **2.Grup (n=43)** | |
|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Durumu** | **Frekans** | **Yüzde (%)** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
| **Okuma Yazma Bilmiyor** | 8 | 40 | 2 | 4.6 |
| **İlkokul Mezunu** | 7 | 35 | 22 | 51.1 |
| **Ortaokul Mezunu** | 5 | 25 | 12 | 27.9 |
| **Lise Mezunu** | - | - | 7 | 16.2 |

Tablo 1'e göre 1. grubun %40' ının, 2. grubun %4.6' sının annesinin okuma yazma bilmediği görülmektedir. Sahip olunan en yüksek eğitim durumu 1. grupta ortaokul mezunu iken 2. grupta lise mezunudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumunu gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2: Baba Eğitim Durumuna Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| | **1.Grup (n=20)** | | **2.Grup (n=43)** | |
|---|---|---|---|---|
| **Eğitim Durumu** | **Frekans** | **Yüzde (%)** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
| **Okuma Yazma Bilmiyor** | - | - | 5 | 11.6 |
| **İlkokul Mezunu** | 11 | 55 | 4 | 9.3 |
| **Ortaokul Mezunu** | 4 | 20 | 15 | 34.8 |
| **Lise Mezunu** | 5 | 25 | 17 | 39.5 |
| **Üniversite Mezunu** | - | - | 2 | 4.6 |

Tablo 2' ye göre öğrencilerin babalarının sahip olduğu en yüksek eğitim durumu 1. grupta lise mezunu iken 2. grupta üniversite mezunudur.

**Ailelerin Sosyoekonomik Yapısı**
Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleğine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3: Anne Mesleğine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| | **1.Grup (n=20)** | | **2. Grup (n=43)** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Frekans** | **Yüzde (%)** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
| **Çalışmıyor** | 19 | 95 | 37 | 86 |
| **Memur** | - | - | 1 | 2.3 |
| **İşçi** | 1 | 5 | 5 | 11.6 |

Tablo 3'e göre öğrencilerden 1. grupta yer alanların annelerinin %95'i çalışmazken; %5'i işçidir. 2. grupta yer alanların annelerinin ise %86' sı çalışmazken, %2.3' ü memur, %11.6' sı da işçidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleğine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4: Baba Mesleğine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| | **1.Grup (n=20)** | | **2. Grup (n=43)** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Frekans** | **Yüzde (%)** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
| **Çalışmıyor** | 6 | 30 | 5 | 11.6 |
| **Memur** | - | - | 4 | 9.3 |
| **İşçi** | 5 | 25 | 13 | 30.2 |
| **Çiftçi** | 1 | 5 | - | - |
| **Esnaf** | 1 | 5 | 9 | 20.9 |
| **Emekli** | 7 | 35 | 8 | 18.6 |
| **Diğer** | - | - | 4 | 9.3 |

Tablo 4' e göre öğrencilerden 1. grupta yer alanların babalarının %30'u çalışmazken, %25' i işçi, %5' i çiftçi, %5' i esnaf, %35' i emeklidir. 2. grupta yer alan öğrencilerin babalarının da %11.6' sı çalışmazken, %9.3' ü memur, %30.2' si işçi, %20.9' u esnaf, %18.6' sı emekli, %9.3' ü diğer meslek grubundadır.

Öğrencilerin merak ettikleri sorular 'Eğitim', 'Gelecek' (Evlilik, Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite, Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek), 'Doğa, Evren, Bilim' kategorilerinde yoğunluk göstermektedir.

**Eğitim (Başarı, Sınav Soruları, Cevap ve Sonuçlarıyla İlgili Merak Edilen Sorular):**
Öğrencilerin Eğitim kategorisinde sordukları soruların frekans ve yüzde değerleri Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5: Eğitim Kategorisinde Yer Alan Soruların Frekans ve Yüzde Değerleri

| **Gruplar** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| **1.Grup (n=20)** | 3 | 15 |
| **2.Grup (n=43)** | 9 | 20.9 |

Tablo 5' e göre öğrencilerden 1. grupta yer alanların %15' i, 2. grupta yer alanların %20.9' u eğitime yönelik sorular sormuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 'Eğitim' kategorisinde toplanan soruları şu şekildedir:
-TEOG' tan kaç puan alacağım?
-Başarıya nasıl ulaşırım?
-TEOG' ta başarılı olabilecek miyim?

-TEOG sorularının cevapları ne olacak?

**Gelecek (Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite, Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyal Gelecek):**
Araştırmaya katılan öğrencilerin 'Gelecek' kategorisinde toplanan soruları şu şekildedir:
-Avukat olabilecek miyim?
-Mutlu olacak mıyım?
-Zengin olacak mıyım?
-Meslek sahibi olacak mıyım?
-Maaşım ne kadar olacak?
-Nasıl bir hayatım olacak?
-Hangi liseye gideceğim?
-Hangi üniversiteye gideceğim?
-Geleceğim nasıl olacak?
-Mesleğim ne olacak?
-Arabam olacak mı?
Gelecek kategorisinde yer alan sorular gitmeyi düşünülen lise ve üniversite, meslek-kültürel-kişisel-sosyoekonomik gelecek olmak üzere 2 alt kategoride incelendiğinde;

**Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite**
Öğrencilerin Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite alt kategorisinde sordukları soruların frekans ve yüzde değerleri Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6: Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite Alt Kategorisinde Yer Alan Soruların Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | Frekans | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **1.Grup (n=20)** | 5 | 25 |
| **2.Grup (n=43)** | 8 | 18.6 |

Tablo 6' ya göre öğrencilerden 1. grupta yer alanların %25'i, 2. grupta yer alanların %18.6'sı gitmeyi düşünülen lise ve üniversiteye ait 'Hangi liseye gideceğim?', 'Hangi üniversiteye gideceğim?' sorularını sormuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Gitmeyi Düşünülen Lise ve Üniversite alt kategorisine ait soruları şu şekildedir:
-Hangi liseye gideceğim?
-Hangi üniversiteye gideceğim?

**Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek**
Öğrencilerin Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek alt kategorisinde sordukları soruların frekans ve yüzde değerleri Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7: Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek Alt Kategorisine Ait Soruların Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | Frekans | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **1.Grup (n=20)** | 17 | 85 |
| **2.Grup (n=43)** | 38 | 88.3 |

Tablo 7' ye göre Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek alt kategorisinde yer alan soruların %85' ini 1. gruba, %88.3' ünün 2. gruba ait olduğu görülmektedir.
Araştırmaya katılan öğrencilerin Meslek, Kültürel, Kişisel, Sosyoekonomik Gelecek alt kategorisinde toplanan soruları şu şekildedir:

-Geleceğim nasıl olacak?
-Nasıl bir hayatım olacak?
-Avukat olabilecek miyim?
-Zengin olacak mıyım?
-Meslek sahibi olacak mıyım?
-Maaşım ne kadar olacak?
-Mutlu olacak mıyım?
-Hangi mesleğe sahip olacağım?
-Arabam olacak mı?

Öğrencilerin meslek sahibi olmaya yönelik soruları ve bu sorulara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8: Meslek Sahibi Olmaya Yönelik Sorulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| | **1.Grup (n=20)** | | **2.Grup (n=43)** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Frekans** | **Yüzde (%)** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
| **Meslek sahibi olacak mıyım?** | 3 | 15 | - | - |
| **Hangi mesleğe sahip olacağım?** | 4 | 20 | 16 | 37.2 |

Tablo 8' e göre her iki grubun öğrencilerinin 'Hangi mesleğe sahip olacağım?' sorusunu sordukları görülmektedir. Bu soruya 1. grupta %20, 2. grupta ise %37.2 oranında rastlanmaktadır. Meslek sahibi olmaya yönelik sorularda 1. grup öğrencileri ile 2. grup öğrencileri arasında farklılık görülmektedir. 'Meslek sahibi olacak mıyım?' sorusuna 1. grupta %15 oranında rastlanırken, 2. grupta rastlanmamaktadır.

**Doğa, Bilim, Evren**

Öğrencilerin Doğa, Bilim, Evren kategorisinde sordukları soruların frekans ve yüzde değerleri Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9: Doğa, Bilim, Evren Kategorisine Ait Soruların Frekans ve Yüzde Değerleri

| **Gruplar** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| **1.Grup (n=20)** | 10 | 50 |
| **2.Grup (n=43)** | 17 | 39.5 |

Tablo 9' a göre Doğa, Bilim, Evren kategorisinde yer alan soruların %50' sinin 1. gruba, %39.5' inin 2. gruba ait olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 'Doğa, Bilim, Evren' kategorisinde toplanan soruları şu şekildedir:

-Uzaylılar var mı?
-Dünya kaç senedir var?
- Başka bir gezegende yaşam olsaydı nasıl yaşardık?
- İnsanlar ve uzaylılar aynı gezegende yaşasaydı nasıl bir yaşam olurdu?
-İnsanlar denize girince batıyor; ama gemi batmıyor neden?
-Burçlar nasıl bir sistem üzerine kuruluyor?
-Yeni çıkacak teknolojik aletler ve silahların yapılışı nasıldır?
-Kadınların saçları çok uzuyor da erkeklerin saçları neden az uzuyor?
-Dünya'nın sonu ne zaman olacak?
- Uzaylılar var mı?
-Evrenin gizemli olayları gerçekten bir sır perdesi mi?
- Evrenin sırları nedir?
- Dünya'daki son insan kimdir?
- Dünya'nın en güzel doğal alanı neresidir?
- Dünya'nın en güzel evleri nelerdir?

Doğa, Bilim, Evren soruları içerisinde astronomiye ait olan sorulara yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10: Astronomi Sorularına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

| **Gruplar** | **Frekans** | **Yüzde (%)** |
|---|---|---|
| **1.Grup (n=20)** | 7 | 35 |
| **2.Grup (n=43)** | 14 | 32.5 |

Tablo 10' a göre astronomiye ait soruların %35' inin 1. gruba, %32.5' inin 2. gruba ait olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmadan elde edilen verilere göre 'Eğitim' kategorisinde her iki grubun da ortak sorusunun 'Başarıya nasıl ulaşırım?' ve 'TEOG' tan kaç puan alacağım?' olduğu görülmektedir. Sorulan sorulardan her iki grubun öğrencilerinin de TEOG' ta başarılı olmayı istedikleri görülmektedir.

Öğrenci sorularının 'Gelecek' kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Gruplar ortak olarak hangi liseye ve üniversiteye gideceklerini merak etmektedir. Ayrıca gelecek alt kategorisinde yer alan Meslek, Kültürel, Kişisel ve Sosyoekonomik Geleceğe ait bölümde de Meslek ile ilgili 1. grubun %15' i 'Meslek sahibi olacak mıyım?' sorusunu sorarken 2. grupta bu soruya rastlanmamaktadır. Başarı seviyesi yüksek olan 2. grup öğrencileri meslek sahibi olup olamama endişesi taşımayıp %37.2' si hangi mesleğe sahip olacaklarını merak etmektedirler. Burada Fen bilimleri dersindeki başarı seviyesi ile sorulan sorunun niteliği açısından iki grupta farklılık görülmektedir. Başarı seviyesinin yüksek olduğu grupta öğrencilerin hedeflerinin olduğu görülmektedir.

'Doğa, Bilim, Evren' kategorisinde de öğrencilerin daha çok Astronomiye ait soruların cevaplarını merak ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerde daha çok bilimin doğasını anlamaya yönelik eğilimlerin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ailelerinin sosyokültürel yapılarına bakıldığında 1. grupta yer alan öğrencilerin annelerinin %40 oranında, 2. grupta yer alan öğrencilerin annelerinin ise %4.6 oranında okuma yazma bilmediği görülmektedir. Okuma yazma oranı 2. grupta yer alan öğrencilerin annelerinde daha yüksektir. 1. grupta yer alan öğrencilerin annelerinin ağırlıklı olarak okuma yazma bilmediği görülmektedir. Gelbal (2008)' ın çalışmasında anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısında önemli olduğuna değinilmiştir. 1. grupta yer alan öğrencilerin TEOG sonuçlarının düşük seviyede olduğu düşünülürse anne eğitim düzeyinin öğrencinin Fen bilimleri dersindeki başarısında önemli olduğu söylenebilir.

Ailelerin sosyoekonomik durumlarına bakıldığında ise 1. grubun annelerinin %5'inin, 2. grubun annelerinin ise yaklaşık %14' ünün çalıştığı görülmektedir. Sosyoekonomik durum her iki grubun babaları açısından ele alındığında ise 1. grupta çalışmayan baba oranının %30, 2. grupta ise %11.6 olduğu görülmektedir. Dinçer ve Uysal Kolaşin (2009) araştırmasında eğitimli ve çalışan anne babaya sahip öğrencilerin daha başarılı olduğuna belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da gelir seviyesinden dolayı ailelerin eğitime iyi kaynaklar sunabilmeleri gösterilmiştir. Benzer şekilde Laçin Şimşek ve Tezcan (2008) çalışmasında çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler kategorisinde ilgi, merak ve çocuğun yaşadığı sosyoekonomik çevrenin etkili olduğuna değinmiştir. Böylece çalışmada elde edilen sonuçların literatürdeki benzeri çalışmalarla desteklendiği görülmektedir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Alkaya, A. (2005). Soru yanıtlamama nedenleri ve etkileri. *G.Ü. Fen Bilimleri Dergisi,* 18(4): 577-589.

Aydın, A., Sarıer, Y. Ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim,* Cilt 37, Sayı 164.

Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66: 711–731.

Çakıcı, Y., Ürek.. H. Ve Dinçer, E. O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(1).

Dinçer, M. A., ve Kolaşin, G. U. (2009). Çalışan annelerin çocukları daha başarılı. (Politika notu 09/2). Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi.

Ekmekyermezoğlu, N. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler. Yükseklisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim,* Cilt 33, Sayı 150.

Laçin Şimşek, C. Ve Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577.
Şimşek, H. Ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

# SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL YETENEK SINAVINA BAŞVURAN ADAYLARIN STRESLE BAŞA ÇIKMA BİÇİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel
Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya
zcertel@akdeniz.edu.tr

## Özet

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi özel yetenek sınavına başvuran adayların stresle başa çıkma biçimlerini cinsiyet, yükseköğretime geçiş sınavı puanı ve lisanlı olarak spor yapma durumuna göre incelemektir. Araştırma, 2015 yılında Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesine girmek için kayıt yaptıran 1057 öğrenciden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen yaş ortalaması ($\overline{X}_{yaş}$=19.12±2.23) olan 664 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türküm (2002) tarafından Folkman ve Lazarus'un modellerine dayalı olarak geliştirilen Stresle başa Çıkma Ölçeği (Yaşam Biçimi Ölçeği) kullanılmıştır. Sonuç olarak adaylar en çok problem odaklı başa çıkma biçimini kullanmaktadırlar. Kadın adayların problem odaklı başa çıkabilme puan ortalamaları erkek adaylara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksektir. Yükseköğretime geçiş sınavı puan ortalamaları düşük olan öğrencilerin, yükseköğretime geçiş sınavı puanı yüksek olan öğrencilere göre kaçınma boyutu puan ortalamaları yüksektir. Adayların yaptıkları spor türüne göre ise göre stresle başa çıkma biçimleri farklılık göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Stresle başa çıkma, sosyal destek arama, problem odaklı başa çıkabilme, kaçınma, aday.

# DETERMINATION OF THE WAYS OF COPING WITH STRESS OF CANDIDATES APPLIED SPORT SCIENCES FACULTY SPECIAL SKILLS EXAM

## Abstract

The purpose of this research is to examine the ways coping with stress the candidates who applied for the special talent examination of faculty of sports science according to their gender, High education transition examination score and the status of licensed sports. The study was conducted on 664 students with a mean age selected by random sampling (age = 19.12 ± 2.23) from 1057 students enrolled in the Faculty of Sports Sciences of Akdeniz University in 2015. As a means of collecting data in the survey, The Coping with Stress Scale (Livestyle Scale) developed by Türküm (2002) based on Folkman and Lazarus' models was used. As a result, candidates use the most problem-oriented coping style. As a result, candidates use the most problem-oriented coping style. Problem-focused coping of female candidates is statistically higher than male candidates. High education transition examination score average of students with low, according to the students with higher score of High education transition examination are higher avoidance average points. The way in which the candidates deal with stress according to the type of sport they play is different.

**Keywords:** Coping with stress, problem-focused coping, social-support seeking, avoidance, candidate.

## GİRİŞ

Çağımız çok hızlı değişimin yaşandığı bir dönem olduğundan, bireyler bu değişime ayak uydururken birçok güçlüklerle karşılaşmakta ve bu sıkıntılara boyun eğmek ya da direnme ile ilgili olarak çelişki yaşamaktadırlar. Beklentileri karşılamadaki zorluklar, engellenme ve sınırlandırmalar, zamana karşı

yarış düşüncesi, sınavlar, başarılı olma yüklemeleri gibi olumsuz ve baskılı durumlar, günümüzde hemen hemen her bireyin karşılaştığı stres kaynaklarıdır (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Stres için birçok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Baltaş ve Baltaş (2000), stresi "organizmanın fizik ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesi ile ortaya çıkan bir durum" olarak tanımlarken, Altuntaş (2003) "fiziksel, zihinsel veya duygusal yüklenmeler sonucu ortaya çıkan zorlanmalar ve gerilimler" olarak tanımlamaktadır. Stresle ilgili tanımlar incelendiğinde, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi, gerginlik ve düzen bozukluğu yaratması konularının vurgulandığı görülmektedir. Stres kaynakları; fiziksel, psiko-sosyal ve psikolojik kaynaklı olmak üzere üç grupta sınıflandırabilir. Olumsuz çevre koşulları, ısıdaki ani değişiklikler, kalabalık, gürültü, doğal afetler, yaralanmalar, bedensel travmalar ve bir hastalığa maruz kalma gibi kişinin içinde ve dışında olan etkenler fiziksel stres uyaranlarıdır. Bireylerin yaşadığı sosyal çevre ve o çevrenin beklentileri, değer yargılarının kaybı, inanç sistemi, geçmiş yaşantılar ve sosyal hayatından kaynaklanan rollerle ilişkili yaşam amaçlarının olmaması gibi uyaranlar da psiko-sosyal stres uyaranları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Psikolojik stres uyaranları ise, bireyin algıladığı tehlike ile ilgili duygu, düşünce ve endişeleri, sahip olduğu kişilik yapısı, algısal özellikler, kontrol odağı, zihinsel kaynaklar ve düşünce tarzları gibi daha öznel uyaranları kapsamaktadır (Aydın ve İmamoğlu, 2001).

Aslında bir miktardaki stres yaşam büyüme ve olgunlaşmayı olumlu etkilerken uzun süreli ve aşırı dozda stres bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Optimal stres düzeyi performansın en iyi olduğu düzeydir ancak bu düzey bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Olumlu stres düzeyinde çalışmak insanları motive eder, zaman baskısını yenmekte ve önemli kararlar almada yardımcı olur ve yaratıcılığı güçlendirir. Başa çıkılamayan stres ise olumsuz strese dönüşür ve kişiler kendilerini, koşulları kontrol edemeyen, yardıma ihtiyacı olan ve sonuç olarak da depresif hissederler. Araştırmalar, uzun vadede olumlu stres düzeyini bulabilen insanların işlerine, sosyal aktivitelerine ve ailelerine harcayacakları enerjiyi en doğru biçimde dengelediklerini göstermektedir (İlgar, 2001).

Organizmanın fizik ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan stres, organizmanın dengesinin bozulmasına neden olur. Bozulan dengenin yeniden kurulması için yeni duruma uyum sağlanması gerekir. Tehlike ile yüz yüze gelen canlı tehlike ile başa çıkamayacağına inandığında tehlikeden kaçar, uzaklaşır ya da başa çıkabileceğine inandığında ise savaşır. Bu şekilde yeni durumlara uyum sağlar (Baltaş ve Baltaş, 2004). Stresle başa çıkma; bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendi kendilerince ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1988). Başa çıkma, bireyin algılanan stresi yönetme veya azaltma çabası olarak nitelendirilebilir. Folkman ve Lazarus (1980)'un Stresle Başa Çıkma Modelinde başa çıkma çabaları, problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Problem odaklı başa çıkma, tehdit edici olayı ortadan kaldırmaya veya onun etkisini azaltmaya biçiminde problem çözme ve işlem yolları üzerinde odaklaşma gibi stresli durum unsurlarını doğrudan değiştirmeye yönelik etkinlikleri içerir (Lazarus, 1991). Probleme odaklanan başa çıkma daha aktif bir stratejidir ve duygusal uyarıcıların özelliklerine ilişkin doğru beklentilerin oluşmasını gerektiren bilgi ve planlı eyleme giden mantıksal bir analizi içermektedir (Eplikoç, 2006; Gücüyeter, 2003). Bu bireyler kendini kontrol altında tutma, sorumluluğunu kabul etme, planlı bir şekilde problem çözme, sorun üzerinde olumlu olarak durma, bilgi arama, çözümler üretme, stresli durumu değiştirmeye yönelik eylemlerde bulunurlar (Folkman ve Lazarus, 1980). Stresle başa çıkmada benimsenen bir başka yaklaşım tarzı olan duygu odaklı başa çıkma, kişinin kendisi için stres yaratıcı olan uyarıcı ile mücadele etmek yerine, bu uyarıcının etkisini azaltmak için durumun gerçekliğini yadsıma, sorundan uzak durma ve yaşadığı olumsuz duyguları paylaşma gibi etkinlikleri içerir (Lazarus, 1993; Folkman ve ark., 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Bu başa çıkma tarzında birey geçici, bir süre içinde olsa tehdit edici durumun etkisinden kurtulur. İnkâr ve sorundan uzak durma, kişiye daha sakin bir biçimde soruna yaklaşma fırsatı verdiği için psikolojik stresi kontrol etmede güçlü tekniklerdir (Türküm, 1999). Duygu odaklı stratejiler, birey stres faktörünün değiştirilemeyeceğine, katlanılması gerektiğine inandığında kullanılmakta, problem odaklı stratejiler ise stres faktörünün değiştirilmesine yönelik kullanılmaktadır (Basut, 2006).

Stresle etkili bir şekilde başa çıkmak için meditasyon, nefes alma egzersizi ve hayal gücünü kullanma yöntemini içeren gevşeme teknikleri, düzenli spor, dengeli ve sağlıklı beslenme, problem çözme

becerileri geliştirme, alternatif yeni düşünceler geliştirme, etkili iletişim kurabilme, davranışsal olarak kendini kontrol etme ve zamanı etkin bir biçimde kullanma gibi yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilmektedir (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Egzersizin gerilimi ve depresyonu azalttığı ve kişilerin kendilerini iyi hissetme duygusunu artırdığı bilinmektedir. Egzersiz, stresle başa çıkma yollarının en etkilerinden biridir. Egzersiz yalnızca kişileri stresli ortam ve düşüncelerden uzaklaştırmakla kalmaz, aynı zamanda onları hırslarından kurtaracak değişik olumlu stres kaynağı ile karşı karşıya getirir. Vücudun bir bölümündeki stres, diğer taraftakilerin azaltılmasına yardımcı olur (İlgar, 2001). Ancak sporcular herhangi bir spor dalında yarıştıkları zaman potansiyel stres kaynakları ile karşılaşmaktadırlar. Bunlar; acı, korku, güven eksikliği, psikolojik talepler, antrenör ve oyunun gerekliliklerdir. Çeşitli sportif performansta sporcuların tam anlamıyla oyuna katkı koyamamasındaki başarısızlığın önemli nedenlerinden biri stresle başa çıkamamalarıdır. Akut stres, sporun ayrılmaz bir parçasıdır ve çok yoğun olarak algılandığında psikolojik ve psikofizyolojik işlevlerde azalma ve zayıf performans ile sonuçlanır. Akut stresin sebepleri yarışma sırasında yaşanmaktadır.

Bireyin stresli durumun üstesinden gelmesi veya dışsal talepleri azaltmak için beceri seviyesini artırması yoluyla stresli olaya bilinçli bilişsel veya davranışsal tepki vermesi başa çıkma başarısını artırır. Stresle başa çıkma tarzı ne olursa olsun, esnek olabilmek önemli bir niteliktir. Bir başka başa çıkma davranışı daha yararlı olabilecek iken, tek bir davranışın alışkanlık halinde kullanılması, kişinin başa çıkma tarzının esnek olmadığını gösterir. Esneklik, değişime daha açık olmamıza olanak tanır. Böylelikle stresli olarak algıladığımız olay sayısı azalabilir (Şahin, 1998). Kuramsal olarak basa çıkma stratejisi olarak görülebilecek pek çok davranıştan söz edilebilir (Dağ, 1990). Burada önemli olan, stresin temelinde insan algılamasının ve değerlendirmesinin yattığıdır. Bireylerin olayları anlamlandırışı, değerlendirişi ve yönlendirişi stresi azaltma veya çoğaltmada temel faktördür. Örneğin aynı fiziksel ve sosyal ortam içinde bazı kimseler son derece gergin ve stresli, bazı kimseler ise daha rahat ve mutlu olabilir (Cüceloglu, 1991). Dolayısıyla çevre desteği, ailenin tutumu ve ekonomik düzeyi gibi değişkenler bireylerin stres yaşantılarında kullandıkları basa çıkma stratejilerinin türünü belirleyici nitelikte olabilmektedir (Aysan, 1988; Anderson, 1988).

Türkiye'de eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Özellikle liseden mezun olma aşamasına gelmiş olan öğrenciler ek olarak meslek edinme ve kariyer planlama çalışmalarını yaparken gelecekle ilgili kaygılar duymakta belirli düzeylerde stresle karşı karşıya kalmaktadırlar (Doğan ve Eser, 2013). Yaşanan stres, negatif yaşam olaylarına, anksiyete, akademik problemler, devamsızlık, düşük fiziksel performans gibi bir veya birçok olumsuz olayın nedeni olabilmektedir (Özer, 2001).

Alan yazın incelendiğinde stres ve stresle başa çıkma üzerinde yapılan araştırmaların genelde üniversite düzeyindeki öğrencilerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Türküm, 2000; Odacı ve Çıkrıkçı, 2012; Hamarta ve ark., 2009; Topal, 2011; Arslan, 2010; Aşçı ve ark., 2015; Parmaksız, 2011). Ergenler üzerinde yapılan ise birkaç çalışmaya rastlanmıştır (Bedel ve Ulubey, 2015; Aydın, 2008; Turgut, 2016). Ardıç (2009) ortaöğretim öğrencileri üzerinde strese neden olan etmenler ve başa çıkma davranışları adlı bir araştırma raporu hazırlamıştır. Rapor 14 ilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde stres yaratan durumlar; bireysel ve duygusal, okulun fiziki durumundan, yönetici ve öğretmenden kaynaklanan, çevre, aile ve yaşam tarzından olmak üzere geniş açılardan incelenmiş ve öğrencilerin başa çıkma davranışları belirlenmiştir. Araştırmada konu olan örneklem ise liseden mezun olup üniversiteye girme ve meslek edinme mücadelesini veren grup olması ile farklılık göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi özel yetenek sınavına başvuran adayların stresle başa çıkma biçimlerini cinsiyet, yükseköğretime geçiş sınavı puanı ve yapılan spor türüne göre incelemektir. Öğrencilerin, yaşadıkları sorunlar karşısında gösterdikleri başa çıkma stratejilerini belirlemek, gençlerle ve onların aileleriyle çalışan psikolojik danışmanlara bireysel ve grupla önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yol göstermesi beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015 yılında Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesine girmek için kayıt yaptıran 1057 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bu evrenden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 664 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması ($\bar{X}_{yaş}$=19.12±2.23)'dır. Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların (N=544) spor deneyimleri ($\bar{X}_{yıl}$=4.71±3.01)'dir. Adayların Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) puan ortalamaları ($\bar{X}_{YGS}$=226.04±31.97)'dir. Adaylara ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, adayların %22.6 (n=150)'sı kadın, %77.4 (n=514)'ü erkektir. Adayların %54.2 (n=360)'ı 115-2226 puan, %45.8 (n=304)'ü 227-348 puan arası YGS puanlarına sahiptir. Adayların %27.4 (n=182)'ü bireysel sporlardan, %54.5 (n=362)'i takım sporlarından lisansı bulunmakta olup lisansı olmayan aday %18.1(n=120)'dir.

Tablo 1: Adaylara İlişkin betimsel istatistikler

| **Değişkenler** | | **N** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 150 | 22.6 |
| | Erkek | 514 | 77.4 |
| **YGS puanı** | 115-226 puan arası | 360 | 54.2 |
| | 227-348 puan arası | 304 | 45.8 |
| **Spor yapma** | Bireysel spor | 182 | 27.4 |
| | Takım sporu | 362 | 54.5 |
| | Lisanslı olarak yapmayan | 120 | 18.1 |

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Türküm (2002) tarafından geliştirilen "Stresle Başa Çıkma Ölçeği (Yaşam Biçimi Ölçeği)" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Stresle Başa Çıkma Ölçeği (Yaşama Biçimi Ölçeği, YBÖ)

Türküm (2002) tarafından geliştirilmiş olup çalışmada ölçeğin başlığı Stresle Başa Çıkma Ölçeği yerine Yaşam Biçimi Ölçeği olarak verilmiş ve ölçeğin adı gizlenmiştir. Ölçek, Kaçınma Alt Ölçeği, Problem Odaklı Başa Çıkma Alt Ölçeği ve Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve 23 maddesi bulunmaktadır. Ölçek, (1) Hiç Uygun Değil ile (5) Tamamen Uygun arasında değişen 5'li Likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Yaşama Biçimi Ölçeğinden toplamda en düşük 23, en yüksekse 115 puan alınabilmektedir. Orijinal ölçeğin alt ölçekler iç tutarlık katsayıları sırasıyla .85, .80 ve .65 olarak hesaplanmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile bulunan korelasyon katsayıları sosyal destek arama .68, problem odaklı başa çıkma .71 ve kaçınma alt ölçeği için ise .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği başa çıkma biçimlerinin daha yoğun olarak kullanıldığına işaret etmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinden alınan puanların dikkate alınması, kişilerin kullandıkları stresle başa çıkma yolları hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlamaktadır (Türküm, 2002). Bu araştırma YBÖ' nin alt ölçeklerinden alınan puanlar dikkate alınarak yürütülmüştür. Bu araştırmada ölçek bütünü için bulunan iç tutarlık katsayısının. 79, Sorunla Uğraşmaktan Kaçınma için .63, Problem Odaklı Başa çıkma için .76 ve Sosyal Destek Arama için .68 bulunmuştur.

### Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, yapılan Kolmogorov–Smirnov normallik testi sonucunda, verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, verilerin analizinde betimsel istatistiklere ek olarak, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi ve Tukey testi kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Adaylarının Stresle başa çıkma biçimleri puanlarının min, max, ortalama ve standart sapmaları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Adaylarının Stresle Başa Çıkma Biçimleri Puanlarının Min, Max, Ortalama ve Standart Sapmaları

| Ölçek | N | min | Max | $\overline{X}$ | ss |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal Destek Arama** | 664 | 1.00 | 5.00 | 3.65 | .77 |
| **Problem Odaklı** | 664 | 1.00 | 5.00 | 4.32 | .55 |
| **Kaçınma** | 664 | 1.63 | 5.00 | 3.74 | .65 |

Tablo 2 incelendiğinde, adayların sırasıyla problem odaklı başa çıkma $\overline{X}$=4.32±.55), sorunla uğraşmaktan kaçınma ($\overline{X}$ =3.76±.65) ve sosyal destek arama ($\overline{X}$ =3.65±.77) boyutlarını kullandığı ortaya çıkmıştır. Adaylarının stresle başa çıkma biçimlerinin cinsiyete göre dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde adaylarının cinsiyetlerine göre ölçeğin sosyal destek arama boyutundan (t=1.221, p=.221; p>.05) ve kaçınma (t=.444, p=.657; p>.05) alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, problem odaklı başa çıkabilme alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=2.495, p=.013; p<.05). Kadın adayların erkeklere göre problem odaklı başa çıkabilme puanları daha yüksektir.

Tablo 3: Adaylarının Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Cinsiyet | n | $\overline{X}$ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal destek arama** | Kadın | 150 | 3.72 | .74 | | |
| | Erkek | 514 | 3.64 | .77 | 1.221 | .222 |
| **Problem odaklı** | Kadın | 150 | 4.40 | .46 | | |
| | Erkek | 514 | 4.29 | .58 | 2.495* | .013 |
| **Kaçınma** | Kadın | 150 | 3.76 | .62 | .444 | .657 |
| | Erkek | 514 | 3.73 | .66 | | |

*P<.05

Tablo 4'te adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının YGS puanlarına göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4: Adaylarının Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin YGS Puanlarına Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | YGS puanı | n | $\overline{X}$ | Ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal destek arama** | 115-226 puan arası | 360 | 3.68 | .73 | | |
| | 227-348 puan arası | 304 | 3.63 | .80 | .772 | .441 |
| **Problem odaklı** | 115-226 puan arası | 360 | 4.33 | .57 | | |
| | 227-348 puan arası | 304 | 4.30 | .54 | .641 | .522 |
| **Kaçınma** | 115-226 puan arası | 360 | 3.80 | .63 | 2.643* | .008 |
| | 227-348 puan arası | 304 | 3.67 | .66 | | |

*P<.05

Tablo 4 incelendiğinde adaylarının YGS puanlarına göre ölçeğin sosyal destek arama (t=.772, p=.441; p>.05) ve problem odaklı başa çıkma (t=.641, p=.522; p>.05) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, kaçınma alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=2.643, p=.008; p<.05). YGS puanı 115-226 arası olan adayların puanı, 227-348 arası olan adaylara göre kaçınma puanları daha yüksektir. Tablo 5'te adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının yapılan spor türüne göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, adayların yaptıkları spor türlerine göre sosyal destek arama (F=1.219, p=.296; p>.05) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir bulunmazken, problem odaklı başa çıkma (F=3.189, p=.042; p<.05) ve kaçınma (f=3.152, p=.043; p<.05) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem odaklı başa çıkma boyutunda bireysel spor yapan adayların takım sporu yapan adaylara göre puan ortalamaları yüksektir. Kaçınma boyutunda ise bireysel spor adayların lisansı olmayan adaylara göre puan ortalamaları yüksek bulunmuştur.

Tablo 5: Adaylarının Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Yapılan Spor Türüne Göre Karşılaştırılması

| Ölçek | Spor Türü | n | $\overline{X}$ | ss | t | P | Fark |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sosyal destek arama** | 1.Bireysel | 182 | 3.72 | .70 | | | |
| | 2.Takım | 362 | 3.61 | .78 | 1.219 | .296 | |
| | 3.Lisansı yok | 120 | 3.68 | .82 | | | |
| **Problem odaklı** | 1.Bireysel | 182 | 4.38 | .55 | | | 1-2 |
| | 2.Takım | 362 | 4.27 | .56 | 3.189* | .042 | |
| | 3.Lisansı yok | 120 | 4.37 | .53 | | | |
| **Kaçınma** | 1.Bireysel | 182 | 3.82 | .59 | 3.152* | .043 | 1-3 |
| | 2.Takım | 362 | 3.73 | .65 | | | |
| | 3.Lisansı yok | 120 | 3.63 | .71 | | | |

*p<.05

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Spor Bilimleri Fakültesi özel yetenek sınavına başvuran adayların stresle başa çıkma biçimlerini cinsiyet, yükseköğretime geçiş sınavı puanı ve yapılan spor türüne göre ortaya koymak üzere araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar sunulmuştur.

Bu araştırmada adayların stresle başa çıkma biçimlerinden sırasıyla problem odaklı başa çıkma ($\overline{X}$ =4.32±.55), sorunla uğraşmaktan kaçınma ($\overline{X}$ =3.76±.65) ve sosyal destek arama ($\overline{X}$ =3.65±.77) biçimlerini kullandığı ortaya çıkmıştır. Adaylar en çok problem odaklı başa çıkma biçimini kullanmaktadırlar. Türküm (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin sırasıyla soruna yönelme sosyal destek arama ve kaçınma biçimlerini kullandıklarını belirtmektedir. Folkman ve ark. (1986), ergenlerde sosyal içerikli stres durumlarında, daha çok problem odaklı başa çıkma stratejisinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırma yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada, kadın ve erkek adayların stresle başa çıkma biçimlerinden sosyal destek arama ve sorunlardan kaçınma biçimini benzer olarak kullandığı ancak problem odaklı başa çıkma biçimini kadınların erkeklerden daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Stresle başa çıkma biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan çalışmalarda kadın ve erkeklerin stresle başa çıkma biçimleri arasında farklılaşmanın olduğuna ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Türküm, 2002; Ptacek ve ark. 1992, Güler ve Çınar, 2010; Savcı ve Aysan, 2014; Özer, 2001). Topal (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin problem odaklı başa çıkma biçimini kadın öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını ve sosyal destek arama yolunu ise daha az kullandıklarını belirtmektedir. Aşçı ve ark (2015) ve Çelik (2008) kadın öğrencilerin stresle problem odaklı baş etme ve kaçınma yöntemini erkeklere benzer olarak kullandığı ancak stresle baş etmede erkeklere göre daha fazla sosyal destek arama eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Şahin ve ark. (1992) ve Parmaksız (2011)'da araştırmalarında kadın öğrencilerin, erkeklere göre daha çok sosyal desteğe başvurma gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğrencilerinin herhangi bir stres durumunda benzer tepkiler gösterdiğini ve aynı stresle başa çıkma yöntemlerini kullandıklarını bildiren çalışmalara da ulaşılmıştır (Taşğın ve Çağlayan, 2011; Ekinci, Altun ve Can, 2013; Stark, Spirito, Williams, ve Guevremont, 1989; Odacı ve Çıkrıkçı, 2012). Çalışmalardaki farklılığın ele alınan örneklemlerin niteliği, stres kaynakları, akademik durumları, kişilik özellikleri, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliği gibi pek çok faktörden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Matud, 2004; Durna, 2006; Taşğın ve Çağlayan, 2011).

Bu araştırmada yükseköğretim geçiş puanlarına göre adayların sosyal destek arama ve problem odaklı başa çıkma biçimleri arasında farklılık bulunmazken, YGS puanı 115-226 arası olan adayların kaçınma boyutu puanları YGS puanı 227-348 arası olan adaylara göre daha yüksek bulunmuştur. Topal (2011) üniversite öğrencileri üzerinde akademik başarı değişkenine göre stresle başa çıkma biçimlerini incelediği çalışmasında, kaçınma ve sosyal destek arama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar bulmazken, problem odaklı başa çıkma biçiminde akademik düzeyini başarılı olarak değerlendiren öğrencilerin problem odaklı başa çıkma stili puan ortalaması, başarısız ve çok başarılı olarak değerlendiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sürük (1994) ise akademik başarı algıları yüksek olan öğrenciler akademik başarı algıları orta ve düşük olan öğrencilere göre; akademik başarı algısı orta olan öğrenciler akademik başarı algısı düşük olan öğrencilere göre daha bol çeşitte başa çıkma stratejilerini daha sık kullanmakta olduklarını belirtmiştir. Bu bulguya göre bireyin öğrenim hayatında başarılı olabilmesi, problemlerden kaçmak ya da başkalarının çözmesini beklemek yerine problemlerin üstesinden gelmek için gerekli çabayı göstermesine bağlı olabilir.

Bu araştırmada bireysel, takım sporu ve lisanslı olarak spor yapmayan adayların benzer olarak sosyal destek arama stratejisini kullandığı ancak stresle başa çıkma biçimlerinden kaçınma ve problem odaklı başa çıkma biçimlerini farklı olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Problem odaklı başa çıkma biçimini bireysel spor yapan adayların, takım sporu yapan adaylara göre ve kaçınma biçimini ise lisanslı olarak spor yapmayan adaylara göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bireysel sporlara katılan sporcuların kaçınma ve problem odaklı başa çıkma biçimini kullanması, bireysel sporcuların stres durumunu problem odaklı çözerken, bir taraftan da sorundan uzak durup psikolojik olarak stresi kontrol etme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bireysel sporlara katılan sporcuların daha fazla kaçınma başa çıkma kullandıklarını bulmuştur. Bu da bireysel sporcuların takım arkadaşlarına güvenme gibi bir lükslerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Başarıyı yakalamak için diğerleri ile etkili etkileşime ihtiyaç duymayan sporcular spordaki stres kaynaklarından kaçınmaya daha fazla eğilimli olmaktadır (Yoo, 2000, akt. Turgut, 2016). Spor psikolojisi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı spor dallarına katılan sporcuların stresle nasıl başa çıktıkları ile ilgili çalışmalara nadir rastlanmaktadır. Yarışma sporlarına katılan bireysel sporcular ve takım sporcularının stresle farklı biçimlerde başa çıkmaları beklenmektedir. Carver, Scheier ve Weintraub "Sporcunun stresle karşılaştığı zaman yeni başa çıkma stratejilerini kullanmak yerine ortam ve zaman değişse bile aynı olan bir grup başa çıkma stratejisini kullandığını ve stresle başa çıkmanın bireyin içsel ve dışsal çevresinin etkileşimini içeren dinamik ve tekrarlanan bir süreç olduğunu belirtmektedir." (Akt. Turgut, 2016). Akut stres, sporun ayrılmaz bir parçasıdır ve çok yoğun olarak algılandığında psikolojik ve psikofizyolojik işlevlerde azalma ve zayıf performans ile sonuçlanmaktadır. Birey stresli durum karşısında ne düşündüğüne, ne yaptığına ve duruma göre nasıl değiştiğine odaklanmaktadır. İkinci olarak bireyin, durumun taleplerini nasıl değerlendirdiği ve hangi başa çıkma stratejisinin uygulanabilir olduğunu belirlemeye odaklanmasıdır. Burada önemli olan başa çıkma stratejisinin iyi veya kötü olması değil, bireyin stresli durumu yönetmek için ne yaptığı olmaktadır. Bu durumda stresle başa çıkma biçimini, bireyin yaptığı spor dalının etkileyebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavına başvuran adayların stresle baş etmede problem odaklı başa çıkma yolunu daha çok tercih ettikleri, kadınların erkeklere göre daha çok probleme dayalı baş etme biçimini kullandıkları saptanmıştır. YGS puanları düşük olan adayların daha fazla kaçınma biçimini ve bireysel spor yapan sporcuların lisansı olmayan adaylara göre kaçınma ve takım sporcularına göre problem çözme odaklı baş etme biçimini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bilindiği gibi gençleri etkileyen çok fazla stres kaynağı bulunmaktadır. Öğrencilere hangi konularda stres yaşadıkları ve bu stresle başa çıkma yolları ile ilgili rehberlik ve danışma merkezlerince konferans, seminer çalışmaları yapılmasında yarar görülmektedir. Okullarda öğrenci stresini azaltmak amacıyla kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler uygulamaya geçirilmelidir. Araştırma önerisi olarak, başa çıkma genel psikoloji araştırmalarında geniş olarak çalışılırken, spor psikolojisi alanında başa çıkma çalışmaları çok daha azdır. Bu nedenle başa çıkma sürecinin spor ortamında değerlendirmesiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Altuntaş, E. (2003*). Stres Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Anderson, S. A. (1988). Parental stres and coping during the leaving home transition. *Family Relations.* 37, 160165.

Aşçı, Ö., Hazar, G., Kılıç, E., ve Korkmaz, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Stres Nedenlerinin ve Stresle Başa Çıkma Biçimlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 213-231.

Ardıç, A. (2009). *Öğrencilerde strese neden olan etkenler ve başa çıkma davranışları,* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 7-43.

Aydın, H. (2008). *Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aydın, B., ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi ,* (14), 41-52.

Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları basa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Avşaroğlu, S., Üre, Ö., (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (18), 85-100.

Baltaş Z., Baltaş A. (2000).*Stres ve başa çıkma yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baltaş A. ve Baltaş Z. (2004). *Stres ve başa çıkma Yolları,* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Basut, E (2006). Stres, Başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31–36.

Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(55), 291-300.

Cüceloglu, D.(1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, S. B. (2008). Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ile Türkiye Cumhuriyeti öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(3), 125-132.

Dağ, İ. (1990). *Kontrol odağı stresle basa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, B. ve Eser, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği, *Electronic Journal Of Vocational Colleges*- Aralık UMYOS Özel Sayı, 29-30.

Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 319-343.

Ekinci, M., Altun, Ş. Ö., ve Can, G. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *4*(2), 67-74.

Eplikoç, H. (2006). Ü*niversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.

Folkman, S. ye Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.

Folkman, S., Lazarus, S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology,* 50(3), 571-579.

Gücüyeter, N. (2003). L*ise öğrencilerinin kullandıkları başa çıkma stratejileri ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güler, Ö. ve Çınar, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi, Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı, 252-255.

Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y., & Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(18), 25-42.

İlgar, Ö. (2001). *Örgütsel stresin çalışan kadınlar üzerindeki etkileri ve stresle başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a Cognitive- Motivational-Relational Theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

Matud, M. P. (2004). Gender differences in streess and coping styles, *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.

Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2012). University students' ways of coping with stress, life satisfaction and subjective well-being. *The Online Journal of Counselling and Education, 1*, 117-130.

Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başaçıkma tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ptacek J. T., Smith R.E., & Zanas, J. (1992) Gender, Appraisal and Coping: A Longitudinal Analysis, *Journal of Personality*, 60(4), p. 747–770.

Savcı, M. ve Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 44-56.

Sürük, N (1994). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, *17*(2), 203-212.

Şahin, N. H. (1998). *Stres nedir? Ne değildir? Stresle başa çıkma; olumlu bir yaklaşım.* Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.

Şahin, N., Rugancı, N., Taş, Y., Kuyucu, S., & Sezgin, K (1992). "Stress Related Factors and Effectiveness of Coping Among University Students". *International Journal of Psychology*. Vol: 27. p: 355-364.

Taşğın, Ö. ve Çağlayan, H. S. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi, Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Van/Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 73-82.

Topal, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin stres ile başa çıkma stilleri ile pozitif ve negatif duygu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Turgut, E. (2016). *Ortaöğretimde öğrenim gören karatecilerin stresle başa çıkma yollarının incelenmesi* Yayımlanmamış doktora tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Türküm, A. Sibel, (1999). *İyimserlik ve Stresle Başa çıkma,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18). 25-34.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

# EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN OKUL MERKEZLİ YÖNETİM ANLAYIŞININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE NİTEL BİR BAKIŞ

Doç. Dr. Süleyman Karataş
Akdeniz Üniversitesi, Konyaaltı-Antalya
skaratas@akdeniz.edu.tr

Gülcan Korkut
Akdeniz Üniversitesi Konyaaltı-Antalya
rose.can.007.gk@gmail.com

Selma Kulaksız
Akdeniz Üniversitesi- Konyaaltı-Antalya
s_t_t53@hotmail.com

Zeynep Tonbak
Akdeniz Üniversitesi Konyaaltı-Antalya
zeyneptonbak@gmail.com

Sercan Sarıoğlu
Akdeniz Üniversitesi, Konyaaltı-Antalya
sercansarioglu@hotmail.com

**Özet**
Bu çalışmanın amacı, okul merkezli yönetim biçiminin uygulanabilirliğine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmanın örnekleminde nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Antalya il merkezi resmi devlet okullarında görev yapan 10 (on) eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri okul merkezli yönetim yaklaşımının temel ilkeleri esas alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul merkezli yönetim anlayışına ilişkin eğitim yöneticilerinin çoğunun okul merkezli yönetimi benimsediği, kaynak yönetimde sıkıntıların olabileceği, etkili bir stratejik plana ihtiyaç duyulduğu, paydaşların kararlara katıldığı demokratik bir okul ortamının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceği, liyakatın personel istihdamında dikkate alınmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul merkezli yönetim, yönetim, yönetici, yönetici görüşleri, liyakat.

# A VIEW OF EDUCATION ADMINISTRATORS 'RELATIONSHIP BETWEEN THE IMPLEMENTATION OF SCHOOL CENTRAL ADMINISTRATIVE ASSUMPTION

**Abstract**
The purpose of this study is to establish managerial views on the applicability of school-based management. The study was constructed from the qualitative research methods in case study design. An easily accessible sampling method was used in the sample of the study for the purposeful sampling methods used in qualitative research. The working group constitutes 10 (ten) education managers working in official state schools in Antalya city center. The data for the study were obtained through a semi-structured interview form prepared by researchers based on the basic principles of the school-based management approach. The research data were analyzed using descriptive analysis technique

used in qualitative researches. According to the results of the research, it has been found out that it is important for the education administrators of the school-centered management approach to adopt the school-centered management, the problems that the resource management can have problems, the need for an effective strategic plan, the democratic school environment where the stakeholders participate in the decisions, .

**Keywords:** School-based management, management, manager, managerial considerations, merit.

## GİRİŞ

Gelişen yeni yüzyılda sosyal kurumlarda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Sosyal bir kurum olarak okullarda ve okulların yönetsel yapılarında bu değişim ve dönüşümlere bağlı olarak farklı yönetim anlayışlarının aranmasına sebep olmaktadır. Her ülkenin eğitim felsefelerine uygun olarak kurgulanan okul yönetimi ve anlayışlarının olduğu söylenebilir. Genel anlamda literatürde yaygın olarak kullanılan üç önemli yönetim anlayışı bulunmaktadır.

Merkezden yönetim anlayışı, kamu hizmetlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak üzere, söz konusu hizmetlere ilişkin karar ve uygulamaların merkezi hükümet veya onun hiyerarşik yapısı içerisinde yer alan organlarca yürütülmesidir (Aktan, 1994). Türk milli eğitim sisteminin yönetsel yapısı incelendiğinde merkezi bir yönetim anlayışının olduğu gözlenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yönetiminde merkezi yönetim anlayışının olumlu katkılarının olduğunu ifade etmekle birlikte, coğrafi, sosyal, demografik ve ekonomik özellikleriyle farklılıkları içinde barındıran Türkiye'de, zamanında ve etkili çözümü üretebilmede bürokratik yapının çoğu zaman yapı ve işleyişle ilgili birtakım sorunları beraberinde getirdiği de söylenebilir.

Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimi daha etkili bir hale getirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların arttırılarak, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden, değişen eğitimsel, çevresel istek ve gereksinimleri okul düzeyinde karşılayan, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasını öngören, özerkliğe ve katılımlı karar almaya dayalı eğitimin yerinden (okul çapında) yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Okul merkezli yönetimde, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Bir başka değişle yerinden yönetim yaklaşımıdır. Yerinden yönetim anlayışı ise, siyasi, ekonomik ve eğitsel açılardan yaklaşıldığında genel olarak katılım, fırsat eşitliği, reform gibi kavramlarla birlikte kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirilmesi esasına dayanan bir yönetim anlayışını ifade etmektedir (Şişman & Turan, 2003).

Ulusal amaçlar, politikalar ve genel kararlarda merkezi yönetime bağlı olmakla birlikte, merkezi yönetimin yönlendirmeleri ve denetimi eşliğinde, program geliştirme, kaynak temini vb. konularda, okul bölgesi ile iş birliği içinde bağımsız hareket edebilen bir okul merkezli yönetim modeli eğitimsel amaçların en etkili düzeyde gerçekleştirilmesi, sosyal ve ekonomik sıkıntıların üstesinden gelmede etkili olacaktır. Balcı'ya göre (2001, s.74) okul merkezli yönetimin iki temel özelliği vardır: Birincisi okulun temel karar alma birimi olması, ikincisi üyelerinin okulu sahiplenme duygusunun olmasıdır. Okul merkezli yönetim, karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayalı ve okulları geliştirmede okul özerkliğini temel alan bir yaklaşımdır. Okul merkezli yönetim, üç belirgin özelliğe sahiptir: (Malen, Ogawa & Kranz, 1989):

1. Bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisi büyük ölçüde okula aktarılmaktadır. Bu alanlarda; okul müdürü kadar öğretmenlere ve velilere de yetki verilmektedir.
2. Karar almada formal yetki okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaştırılır. Bu formal yapı (kurul, komite, takım) okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, eğitim uzmanları zaman zaman da öğrenci ve toplum temsilcilerinden meydana gelir. Bu kurullardaki üyeler, okul çapında karar alma sürecine doğrudan katılırlar.
3. Okul toplumu üyeleri var olan kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahiptir.

Okul merkezli yönetimin birçok şekli olmasına rağmen araştırmaların okul merkezli yönetim uygulamalarında belirledikleri anahtar faktörler şunlardır (Aytaç,1999: 26):

1. Okul özerkliği: Bütçe, personel ve programlarla ilgili konularda karar almaya yönelik okul özerkliği gerekir.
2. Personel geliştirme: Karara alma sürecinde katılımın sağlanması ve nitelikli karar alınması için okul özerkliğinin personel geliştirme programları ile desteklenmesi gerekir.
3. Okul müdürünün rolleri: Özerklik müdürlerin güçlü öğretim lideri, takım lideri, kolaylaştırıcı, değişim yöneticisi ve vizyoner lider rollerini oynayabilecek yeterliklere sahip olmasını gerektirir.
4. Zaman: Okulun karar alma yeterliliğini geliştirmek ve bu süreci uygulayabilmek için zaman gereklidir.
5. Ödül sistemi: Artan yetki ve sorumlulukların kabulünü sağlamak amacıyla bir destek ve ödül sistemi kurulması gerekir.
6. İletişim: Okul toplumu üyeleri arasında etkili bir iletişim kurulmalıdır. Bu bağ, kararların kabul düzeyinin ve katılımın artmasını sağlar

Sistemin düzenli bir şekilde işlemesi için, okulun ihtiyaçlarını belirlemek, geliştirmek, hedef ve öncelikleri net olarak ayırt etmek, görev dağılımını yapmada titiz bir şekilde davranılması, bütçenin oluşumunda ve dağılımında gerçekçi olmak önemlidir.

Günümüzde artık geçerliliği kalmayan mevzuat ve yoğun hantal bürokrasi altında kimliğini kaybetmekte olan ve tek bir merkezden yönetilen okullarımızın yeni bir kimlik ve misyon kazanması için yeniden yapılanması kaçınılmaz hale gelmektedir (İman, 1995). İlkokul, ortaokul ve liselerimizin var olan hantal yapıdan kurtarılması okulu merkeze alan yönetim biçiminin bu okullarımızda hâkim kılınması ile mümkündür. Okul merkezli yönetimin temel amaçları; okul ve okul çevresinin güçlendirilmesi, yönetim etkinliğinin artırılması, merkezî otorite yetki paylaşımının sağlanması, okulların yerel ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve karşılaştığı sorunlara hızlı ve etkili çözüm üretebilmesidir. Bunlara ek olarak, eğitimle ilgili kararların okula dayalı alınması, eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılması, okulların yerel idari birimlerle işbirliği içerisinde kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil olması amaçlanmaktadır (TEDMEM, 2015).

Okullara çeşitli açılardan özerklik tanınarak, sağlanması düşünülen gelişme ve iyileşmelerin yanında, PISA (2012) sonuçları, okul özerkliğinin, millî gelirden sonra öğrenci başarısını en çok etkileyen değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerle gittikçe ağırlaşan sorunlarla yüz yüze kalan MEB'in, okul merkezli yönetim konusunda bir an önce adım atarak, eğitim sistemindeki niteliksizleşmeyi ve hantallaşmayı durdurması gerekmektedir.

Güçlü (2000)'e göre yeni ve artan rolleriyle öğretmenler, veli ve toplum üyeleri, öğrenciler okul konseyini oluştururlar. Konseyin iki önemli işlevi vardır. Birincisinde, konsey müdüre, bütçe, müfredat, personel konularında yardım ve tavsiye eder ama müdürler burada son kararı verir. İkincisinde ise, konsey müdüre karar verme yetkisi vermez, bütün yetki kendilerindedir ve müdür sadece kolaylaştırıcı araç rolünü üstlenir. Bu durumda konsey, hedef belirleme ve kaynak tahsisinde yetkili tek güçtür. Ülkemizde bu okul modeline geçişin ne ölçüde uygulamada ne derece olabileceğine ilişkin değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu konuda Balcı (2000), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve orta öğretim okullarında şimdilik "bireysel okul anlayışı" içinde örgütlenmenin gerçekçi görünmediğini, fakat özel okullarda bireysel okul örgütlenmesinin uygulamaya konulmasının daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Bunların dışında alan yazın incelendiğinde okul merkezli yönetim öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlılık, dayanışma ve iş birliği yaratma, etkili bir okul kültürü oluşturma, öğretmen etkililiğini artırma, güdülenme, öğretmenlerde kendine güven ve yararlı olma duygusu yaşama ve mali şeffaflık getirme açısından önemlidir. Bu sebeplerden hareketle ülkemizde okul merkezli yönetim biçiminde uygulanabilirliği ilişkin yöneticilerin görüşlerini hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yapılmıştır.

## YÖNTEM

Türkiye'de Okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların odak noktası bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini inançlarını ve deneyimlerini anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve netleştirmektir. Esasında nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir (Merriam 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleminde nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Genellikle, kolay ulaşılabilen örneklemler göreli olarak daha az maliyetlidirler. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu çalışmanın; çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında Antalya il merkezini resmi devlet okullarında görev yapan 10 (on) eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Yöneticilerin Demografik Özellikleri

| | CİNSİYET | KIDEM | YAŞ | BRANŞ | ÖĞRENİM DURUMU | OKUL TÜRÜ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1Y | E | 12 | 36 | Türk Dili ve Edebiyatı | Yüksek Lisans | Lise |
| 2Y | K | 24 | 52 | Sağlık Bilimleri | Lisans | Lise |
| 3Y | E | 10 | 34 | Teknoloji ve Tasarım | Lisans | Ortaokul |
| 4Y | E | 14 | 36 | Türkçe | Lisans | Ortaokul |
| 5Y | E | 30 | 50 | Din Kül. Ve Ah. Bil | Lisans | Ortaokul |
| 6Y | E | 12 | 35 | Sosyal Bilgiler | Yüksek Lisans | Ortaokul |
| 7Y | E | 8 | 32 | Sınıf Öğretmeni | Yüksek Lisans | İlkokul |
| 8Y | E | 17 | 40 | Sosyal Bilimler | Lisans | Ortaokul |
| 9Y | K | 10 | 34 | Teknoloji ve Tasarım | Lisans | Ortaokul |
| 10Y | E | 26 | 46 | Sınıf Öğretmeni | Lisans | İlkokul |

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi için okul merkezli yönetime ilişkin literatür taraması yapılarak görüşme soruları için kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma amacına uygun olarak eğitim yöneticileriyle görüşme için sorulacak yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Okul merkezli yönetim (OMY) ilgili üzerinde en çok tartışılan konulardan esas alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara araştırmacılar dışında 2 eğitim bilim uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş ve ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulamada çalışmaya katılan yöneticiler dışında 3 yöneticiye formda yer alan sorular yöneltilerek soruların anlaşılırlık ve cevaplanabilirliği incelenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında; önce araştırmanın yapılacağı kurumla iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiştir. Belirlenen günlerde okula gidilerek araştırmacılar tarafından eğitim yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırma verileri gönüllü olarak çalışmada yer almak yöneticilere araştırma amacına ilişkin hazırlanan 7 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla dorudan alıntılara sık sık yer

verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimsek, 2005). Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda temalar ve alt temalar altında gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde belirlemeye yönelik çözümleme yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2008), betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Veri analizinde karma yöntem kullanılmıştır. Konu başlıkları önceden belirlendiği için ağırlıklı olarak betimsel analiz yöntemi kullanılmış ancak içerik analizinden de yararlanılarak görüşlerden kodlar ve temalar oluşturulmuştu. Verilere ilişkin yorumlarda ve kodlamalarda araştırmacıların görüş birliği içinde olmasına özen gösterilmiştir. Soruların değerlendirilme aşamasında ise yöneticilerin bazı ifadelerine yer verilmiş ve ifadelerde yer alan temel noktalar frekans ve yüzde değerleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Ayrıca verilerin tablolaştırılmasında kodlar (1Y, 2Y,3Y…) kullanılmıştır.

Bu araştırma ile eğitim yöneticilerinin okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin nitel analizle incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda da literatürdeki nitel çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda bu araştırmanın problemi; eğitim yöneticilerinin okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir? Şeklinde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin olarak araştırmada cevabı aranan sorular ise şunlardır:

**1.** Okul yönetimi açısından okul merkezli yönetim şekli mi yoksa merkezden yönetim mi daha faydalı olacağını düşünüyorsunuz? Neden?

**2.** Sizce merkezden yönetim şeklinden okul merkezli yönetim şekline geçiş aşamasında yöneticilerin değişimine karşı direnç gösterecekleri konular nelerdir? ( ya da karşılaşılabilecek sorunlar nelerdir?)

**3.** Günümüz okullarının stratejik plan, vizyon, misyon boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir? Yönetici olarak sizce okul merkezli yönetimin bu alt başlıklar üzerinde ne gibi etkileri olabilir?

**4.** Planlama ve programlama açısından okul merkezli yönetimin uygulanabilirliği hakkında ne düşünürsünüz? Sizce böyle bir yönetim şeklinin uygulanmasının avantajları ve dezavantajları neler olabilir?

**5.** Okul merkezli yönetimde, bütçe ve işletme yöneticisi olarak gelir kaynaklarının geliştirilmesi, bütçenin hazırlanması, uygulanması yetkilerinin eğitim yöneticisine bırakılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

**6.** Okul merkezli yönetimde, insan kaynaklarının alt başlıklarından biri olan personel işe alınması, terfii, işten çıkarılması görevlerinin okullara devredilmesinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?

**7.** Okul merkezli yönetimde, eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların (yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli) görüşlerinin alınmasının etkileri neler olabilir?

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir. Görüşme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler doğrultusunda temalandırmalar yapılmış, her ana temaya ilişkin elde edilen alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara ait bilgiler aşağıda tablolar halinde yer verilmiştir.

Tablo 2'de okul yöneticilerinin okul yönetimi açısından, okul merkezli yönetim şekli mi yoksa merkezden yönetim şeklinin mi daha faydalı olacağına ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Şekline İlişkin Görüşleri

| YÖNETİCİLER | OKUL MERKEZLİ YÖNETİM | KARMA YÖNETİM |
|---|---|---|
| 1Y | √ | |
| 2 Y | | √ |
| 3Y | √ | |
| 4Y | | √ |
| 5Y | √ | |
| 6Y | √ | |

| | | |
|---|---|---|
| **7Y** | √ | |
| **8Y** | √ | |
| **9Y** | √ | |
| **10Y** | √ | |
| **f** | **8** | **2** |
| **%** | **80** | **20** |

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin, ***"okul yönetimi açısından, okul merkezli yönetim şekli mi yoksa merkezden yönetimin mi daha faydalı olacağına***" ilişkin görüşlerini incelendiğinde; % 80 oranı ile " Okul Merkezli Yönetim " alt temasının birinci sırada yer aldığı söylenebilir. Katılımcı yöneticilerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Merkezden alınan kararların okula yeterince yetmediğini görüyoruz. Her okulun yapısı, tarzı, vizyonu, kültürü farklı o yüzden okul merkezli yönetim olmalı" (1Y1,1). "Okul merkezli yönetimin daha faydalı olacağı kanaatindeyim. Eğitimde tek belirleyici unsur tepeden yönetim şekli olunca, sahadan uzak olan Merkezi Yönetim toptan bir vizyon misyon perspektifi dayatmakta ve yerel bileşenleri, değişkenleri fark edemediği için şablon olarak biçilen ve yenilik adına merkezden buyrulan yapılanma girişimleri kısır kalmaktadır. İhtiyacın uzağına düşmektedir" (5Y1,1). "Bu konuda kafa yoran bir eğitimci olarak kesinlikle okul merkezli yönetimi savunuyor ve faydalı buluyorum. Vicdanı ve aklı hür nesiller yetiştirmek isteyen bir eğitimci olarak merkezden yönetim liyakat eksikliği ve güvensizlik temelli bir yönetim bir biçimidir. Hantal ve siyasi yapının okul merkezli yönetimle kırılabileceği kanaatindeyim" (6Y1,1).*

Diğer taraftan katılımcı eğitim yöneticilerinin; ***"okul yönetimi açısından, okul merkezli yönetim şekli mi yoksa merkezden yönetimin mi daha faydalı olacağına***" ilişkin görüşlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; % 20 oranı ile " Karma Yönetim " alt temalarının ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcı yöneticilerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:
*"Bazı konular için karma en iyisi bence. Çünkü personel ihtiyacımız, öğretmen ihtiyacımız geç karşılanıyor. Merkezden yönetim eşitli sağlıyor, okul merkezli farklılıkların gelişmesini sağlıyor" (2Y1,2). "Okul merkezli yönetimin faydalı sonuçlar verebileceğini düşünmüyorum; çünkü bir okul müdürü eğitimle ilgili her türlü kararı verebilme yetisine sahip olmayabilir. Bugün herhangi bir öğretmenin müdür veya müdür yardımcısı olabilmesi maalesef iktidara yakınlığıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla liyakat göz ardı edilmektedir. Bu da beraberinde eğitim gibi önemli bir konuda yönetim bakımından yeterli donanıma sahip olmayan sıradan bir öğretmenin idareci olabilmesine çanak tutmakta, yanlış kararlar alınabilmesinin yolunu açmaktadır. Merkezden yönetimin de bölgeler, kültürler, iklim şartları, ekonomik ve sosyal durumlar açısından sakıncaları olabilir. Bir merkezden alınan kararların tüm ülkede uygulanmaya çalışılması istenilen amaca ulaşılamamasına neden olacaktır; çünkü her bir bölgenin kendine özgü özellikleri vardır. Bu nedenle bazı hassas konularda merkezden yönetimin, bazı konularda ise okul merkezli yönetimin başarılı olabileceğini düşünüyorum" (4Y1,2).*

Tablo 3'de merkezden yönetim şeklinden okul merkezli yönetim şekline geçiş aşamasında yöneticilerin değişimine karşı direnç gösterecekleri konular nelerdir? sorusuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Merkezden Yönetim Şeklinden Okul Merkezli Yönetim Şekline Geçiş Aşamasında Yöneticilerin Değişimine Karşı Direnç Gösterecekleri Konular ya da Karşılaşılabilecek Sorunlara İlişkin Görüşleri

| **Katılımcılar** | **Maddi Sorumluluk** | **Personel İş ve İşlemleri** | **Paydaşların Söz Hakkı** | **Yeniden Yapılanma** |
|---|---|---|---|---|
| **1Y** | √ | √ | √ | |
| **2Y** | √ | √ | | √ |
| **3Y** | | | √ | |
| **4Y** | | | | √ |
| **5Y** | √ | | | |
| **6Y** | | | | √ |
| **7Y** | √ | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **8Y** | | | | |
| **9Y** | | | | **√** |
| **10Y** | | | | **√** |
| **f** | **4** | **2** | **2** | **5** |
| **%** | **40** | **20** | **20** | **50** |

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcı eğitim;" Yöneticilerin merkezden yönetim şeklinden okul merkezli yönetim şekline geçiş aşamasında yöneticilerin değişimine karşı direnç gösterecekleri konular nelerdir? sorusuna ilişkin görüşlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %50 oranı ile "Yeniden Yapılanma" alt temasının birinci sırayı aldığı söylenebilir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Okul merkezli yönetim şekline geçilirken yöneticilerin direnç göstereceklerini düşünmüyorum; çünkü mevcut yetkilerinden çok daha fazlasına sahip olacaklardır; ancak karşılaşılabilecek sorunlardan biri şu olabilir: Okul ile ilgili bir karar verileceği zaman üstünkörü davranılıp, gerekli araştırma ve değerlendirmeler yapılmadan bölgedeki diğer okulların verdiği kararlar doğrultusunda adımlar atacaklardır ve yanlış bir uygulama bir virüs gibi mahalleden bölgeye, ilçeye ve şehre yayılacaktır. Ayrıca bir yöneticinin görev süresi dolduğunda yerine gelecek idareci önceki kararları tanımayabilecek, sil baştan yeni uygulamalara başlayabilecek ve bu da okulun sürekli yerinde saymasına veya geriye gitmesine neden olabilecektir. (Bu durumu günümüz iktidarının Milli Eğitim Bakanlarının uygulamalarına bakarak somutlaştırabiliriz. Uzun vadeli bir eğitim politikasının olmaması sonucunda her bir Bakan, bir önceki bakanın uygulamalarını değiştirmiş, yeni bir sistem getirmeye çalışmış ve doğal olarak eğitim noktasında sürekli geriye gidilmiştir. Onlarca danışmana rağmen Bakanların bu uygulamalarını düşünürsek, okul merkezli yönetimdeki idarecilerin yapabilecekleri hatalar çok daha fazla olacaktır"(4Y2,4).*

*"Şu anda bunların uygulayıcısı konumundayız. Ya da bunlar fotokopi olmuş konulardır. Her okulun birbirinden aldığı alıntı konular! Bu alt başlıklara okul merkezli yönetim etkileri için hem bana göre kendini yetiştirmiş eğitim lideri alanın hakimi yöneticiler bilakis çok memnun olacaklardır. Fakat kendini yetiştirmeyen liyakatı olmayan yöneticiler sorunlar yaşayacaklar ve çözüm bulmada daha büyük yanlışlıklar ve sorunlar yaşayacaklardır. Şahsen bu konuda direnç gösteremeyecek bu beklentide olan bir yöneticiyim. Buna direnç gösterebilecek olan kesimin okul yöneticileri değil merkez ve taşra teşkilatındaki yöneticilerin olduğunu düşünüyorum" (6Y2,4).*

Tablo 3 incelendiğinde, %40 oranı ile "Maddi Sorumluluk" alt temasının ikinci sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:
*"Maddi sorumluluk, personel işten çıkarma, vizyon netliği" (2Y2,1,2,4).*
*"Şu an ki okulların en büyük sorunu kaynak (para) sıkıntısıdır. Değişimde de karşılaşılacak sorunların başında kaynak gelmektedir. Okulları bütçesiz koymak ve tek başına bırakmak en büyük sorun olarak görülür. Ayrıca yönetim tecrübesi olmayan kişilerin göreve getirilmesi bu sürecin atlatılmasında sıkıntı oluşturur" (7Y2,1).*

Diğer taraftan katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre, %20 oranları ile "Personel İş Ve İşlemleri" ve "Paydaş Söz Hakkı" alt temaları aldığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:
*"Sorumluluk almak, bütçeyi düzenlemek, personel eğitimi, öğretmenin söz hakkının fazla olması" (1Y2,1,2,3)*
*"Burada direnç noktası demokratik katılımı sağlama konusunda direnç olabilir. Emir alıp uygulamaya alışılmış bir sistemden çoğulcu bir yaklaşımla alınan ve uygulanan kararların belirlenmesinde sorunlar yaşanabilir"(3Y2,3).*

Aşağıda Tablo 4'de; "Günümüz okullarının stratejik plan, vizyon, misyon boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir? Yönetici olarak sizce okul merkezli yönetimin bu alt başlıklar üzerinde ne gibi etkileri olabilir?" sorusuna ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Günümüz Okullarının Stratejik Plan, Vizyon, Misyon Boyutuna ve Yönetici Olarak Okul Merkezli Yönetimin Bu Alt Başlıklar Üzerinde Ne Gibi Etkilerinin Olabileceğine İlişkin Görüşleri

| **Katılımcılar** | **Gerçeği Yansıtmama** | **Okula Özgü Olma** | **Profesyonellik Artışı** |
|---|---|---|---|
| **1Y** | √ | √ | |
| **2Y** | | √ | |
| **3Y** | √ | √ | |
| **4Y** | √ | | √ |
| **5Y** | √ | | √ |
| **6Y** | √ | | |
| **7Y** | √ | √ | |
| **8Y** | | √ | |
| **9Y** | √ | √ | |
| **10Y** | | √ | √ |
| **f** | **7** | **7** | **3** |
| **%** | **70** | **70** | **30** |

Katılımcı eğitim yöneticilerin; "günümüz okullarının stratejik plan, vizyon, misyon boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir? Yönetici olarak sizce okul merkezli yönetimin bu alt başlıklar üzerinde ne gibi etkileri olabilir?" sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, % 70 oranını "Okula Özgü Olma " alt teması ve aynı oranla "Gerçeği Yansıtmama" alt temasının en yüksek oranı paylaştığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Hepsi milli eğitim istediği için yapılan, genelde dosyalanıp kaldırılan gerçekte uygulanması gereken önemli yol gösterici bilgiler. Bölgesine, bütçesine, okul puanına, personeline göre hazırlık yapılır. Belirlenen altın vuruş yapılmış olur. Eksiklikler göze daha iyi çarpar. Gelecek planı daha net olur"(1Y3,1,2).*

*"Bunlar henüz tam olarak gelişmemiş, eksik konular. Okul merkezli olması netliği kazandırır. Günümüzde Fen Lisesi ile Meslek Lisesinin vizyon, misyon, stratejik planda aynı görüşleri yazmaktadır. Bunların olması imkansız ama. Eldeki verilerle yola çıkarak gelecek belirlenir. Daha inandırıcı olur" (2Y3, 2).*

*"Hazırlık hem de uygulama hem de sonuç kısmında okul edilgen değil etken bir yapıya kavuşacaktır. Okullar için ortaya atılan hedefler sadece kağıt üstünde kalmayacak somut hedefler halini alacaktır" (6Y3,1).*

*"Stratejik plan misyon ve vizyon okul merkezli yönetimde çok önemlidir; ancak bizlere standart bir plan yaptırdıkları için bu amacın dışına çıkmaktadır. Her okul aynı değildir çevresel, kültürel ve ekonomik olarak tüm okullar farklılık göstermektedir" (10Y3,2,3)*

Diğer taraftan katılımcı eğitim yöneticilerinin alt temaya ait görüşleri incelendiğinde %30 oranı ile "Profesyonellik Artışı" almıştır. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Günümüz okullarındaki stratejik plan, vizyon, misyon gibi durum ve hedefler tamamen kağıt üzerinde yapılan çalışmalardır ve hiçbir derinliği veya faydası bulunmamaktadır; çünkü öğretmenler eğitilirken kurumların vizyonu, misyonu, uzun vadeli gelişimi noktalarında herhangi bir eğitim almamaktadır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden oluşan "Stratejik Plan Komisyonları" karar verebilme yetisine sahip değillerdir. Uygulanabilirlik açısından son derece faydasız yöntemlerdir; faydalı olabilmesi için bu komisyonların Milli Eğitim Müdürlüğü bünyelerinde kurulacak Eğitim Yönetimi alanında eğitim almış profesyonel personellerden oluşan birimler kurulmalıdır" (4Y3,1,3).*

*"İhtiyaç hissedilerek ve yerinden ortaya çıkan dinamiklerle başlayan projeler değerli olmuştur. Yukarıdan emir buyruk yöntemiyle aşağıya dikte edilen her zaman olduğu gibi yapılacak işin nedeni, gerekliliği ve verimliliği açıklanmadan başlatılan süreçler sonuçsuz kalmış ve başarıya ulaşmamıştır. Geçmişten bugüne stratejik plan, vizyon, misyon MEB okullarında kağıt üzerinde kalmıştır. Okullarda oluşturulan stratejik planlar kopyala yapıştır usulü hazırlanmış planlardır. Gerçekliklerden uzaktır. Soruşturma geçirmemek için alelacele oluşturulmuşlardır. Olması gereken okul yönetimi, sivil toplum*

*örgütleri, veliler, işin uzmanlarından destek alarak beraber stratejik plan, vizyon, misyon gibi kurumu geliştirici hedeflere ulaşması sağlanmalıdır" (5Y3,1,3).*

Aşağıda Tablo 5'de Planlama ve programlama açısından okul merkezli yönetimin uygulanabilirliği hakkında ne düşünürsünüz? Sizce böyle bir yönetim şeklinin uygulanmasının avantajları ve dezavantajları neler olabilir? sorusuna ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin, Planlama Ve Programlama Açısından Okul Merkezli Yönetimin Uygulanabilirliği ve Böyle Bir Yönetim Şeklinin Uygulanmasının Avantajları Ve Dezavantajları Neler Olabileceğine İlişkin Görüşleri

| Katılımcılar | Bölgesel Farklılıkların Önemi | Kurumsal Devamlılığın Zorluğu | Profesyonellik | Uygulamada Kolaylık | Başarı Artırıcı |
|---|---|---|---|---|---|
| 1Y | | | √ | | |
| 2Y | √ | | √ | | |
| 3Y | | | √ | | √ |
| 4Y | √ | √ | | | |
| 5Y | √ | | | | |
| 6Y | | √ | √ | √ | |
| 7Y | √ | | | √ | |
| 8Y | | | √ | √ | √ |
| 9Y | | | √ | | √ |
| 10Y | | | | √ | √ |
| f | 4 | 2 | 6 | 4 | 4 |
| % | 40 | 20 | 60 | 40 | 40 |

Katılımcı eğitim yöneticilerin; "Planlama ve programlama açısından okul merkezli yönetimin uygulanabilirliği hakkında ne düşünürsünüz? Sizce böyle bir yönetim şeklinin uygulanmasının avantajları ve dezavantajları neler olabilir?" sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; % 60 oranı ile "profesyonellik" alt temasının birinci sırayı aldığı görülmektedir. "Profesyonellik" alt temasını, %40 oranı ile "Başarı Artışı", "Bölgesel Farklılık", "Uygulamada Kolaylık" ve %20 oranı ile "Kurumsal Devamlılığın Zorluğu" alt temaları takip ettiği görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Müdürlerin bu konuda gereken yeteneğe sahip olduklarını düşünmüyorum. Çok farklılıklar gösterebilir. Bu konuların merkezden yönetilmesi en doğrusu fakat bir Şırnak ile bir Antalya aynı programı ne kadar uygulayabiliyor o da düşündürücü tabi ki "(2Y4,1,3).*

*"Okul merkezli yönetim katılımı yükselteceği için başarıyı arttıracaktır. Okul için hazırlanacak plan ve program komisyonlarının oluşturulması torpil gözetmeksizin okulun başarısı ön planda tutularak hazırlanmalı ve oluşturulmalıdır. Liyakat sistemi burada devreye girmelidir"(3Y4,3,5).*

*"Bir yöneticinin görev süresi dolduğunda yerine gelecek idareci önceki kararları tanımayabilecek, sil baştan yeni uygulamalara başlayabilecek ve bu da okulun sürekli yerinde saymasına veya geriye gitmesine neden olabilecektir. Avantaj noktasında ise bölgesel farklılıklar göz önüne alınacağı için hedeflene eğitim seviyesine ulaşmakta daha faydalı olabilir"(4Y4,1,2).*

*"Avantajları: hızlı ve tutarlı kararlar etkin ve gelişen bir yapı haline gelme, okulların üniversiteler gibi kimliklerinin olması, devamlılığın sağlanması, hukuki boyutunun net çizilmesi sonucunda siyasallaşmanın önüne geçebilir. Öğrenci merkezli okula geçişin kolaylaşması. Örnek uygulamalar ile okullar bölgenin örnek ve itici gücü kurumları olabilirler. Toplum ve çevreye de liderlik yapma fırsatını yakalayabilirler.*

*Dezavantajları: Liyakatsız ve donanımsız yöneticilerle okulların dolayısıyla öğrencilerin zarar görmesi Türkiye gibi demokrasi tıkanıklıkları yaşandığı ülkelerde gerektiği gibi uygulanamamasından kaynaklı siyasallaşma" (6Y4,2,3,4).*

*"Uygulanabilir. Tek dezavantajı yenilik taraftarı olmayan yöneticilerin bulunmasıdır. Okulların kendi paydaşları ile özgür karar alabilmeleri, kurum kültürü oluşturmayı, kurumun sahiplenilmesini, iş doyumunun oluşmasını, iş barışının sağlanmasını, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, eğitim hedeflerine daha hızlı ulaşılmasını sağlayacaktır" (8Y4,3,4,5).*

*"Liyakata göre bir sistem oluşturulabilirse uygulanabilirlik çok yüksektir. Günümüzde bunu layıkıyla uygulamak çok mümkün değildir. Normal şartlarda ise eğitim seviyesinin yükselmesi, çözüm odaklı bir eğitim, eğitime ulaşabilme, sorunları çözebilme ise avantajlarıdır" (10Y4,4,5).*

Aşağıda Tablo 6'de "Okul merkezli yönetimde, bütçe ve işletme yöneticisi olarak gelir kaynaklarının geliştirilmesi, bütçenin hazırlanması, uygulanması yetkilerinin eğitim yöneticisine bırakılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin; Okul Merkezli Yönetimde, Bütçe Ve İşletme Yöneticisi Olarak Gelir Kaynaklarının Geliştirilmesi, Bütçenin Hazırlanması, Uygulanması Yetkilerinin Eğitim Yöneticisine Bırakılması Konusundaki İlişkin Görüşleri

| **Katılımcılar** | **Uzman Personelin Görevlendirilmesi** | **Paydaşlarla Ortak Yönetim** | **Denetimin Merkezden Olması** | **Merkezden Mali Destek** |
|---|---|---|---|---|
| **1Y** | √ | | | |
| **2Y** | | | √ | |
| **3Y** | | √ | | |
| **4Y** | √ | | | |
| **5Y** | | √ | | |
| **6Y** | | √ | | |
| **7Y** | √ | | | |
| **8Y** | | | | √ |
| **9Y** | √ | | | |
| **10Y** | | | | √ |
| f | 4 | 3 | 1 | 2 |
| **%** | **40** | **30** | **10** | **20** |

Katılımcı eğitim yöneticilerin; "Okul merkezli yönetimde, bütçe ve işletme yöneticisi olarak gelir kaynaklarının geliştirilmesi, bütçenin hazırlanması, uygulanması yetkilerinin eğitim yöneticisine bırakılması konusundaki görüşleriniz nelerdir? " sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; %40 oranı ile "Uzman Personelin Görevlendirilmesi " alt temasının birinci sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Bunların özel bir belge veya kurs alınarak yapılması gerektiğine inanıyorum. Bir uzman bu işlemler için personel olarak alınabilir. Yoksa ülkemizde para konuları hep sorunlu olmuştur" (1Y5,1).*

*2Kesinlikle doğru bulmuyorum. Bütün eğitim kurumu yöneticilerinin bütçe, gelir gider kaynakları, bu kaynakların korunması veya geliştirilmesi noktasında istenilen seviyede olması beklenemez. Okul – Aile Birliği adı altında yapılan çalışmalar profesyonel olmayan, incelenemeyen, soruşturulamayan, cezalandırılamayan, yeterince açık olmayan çalışmalardır. Milli Eğitim Bakanlığının bu noktada İktisat alanında eğitim görmüş personelleri bünyesine alması ve yeni birimler kurması gerekmektedir. Çünkü profesyonel eğitim, girdisi çıktısı ve diğer alanlarla ilişkisi çok fazla olan bir süreçtir" (4Y5,1).*

*"Tüm bu işlerin okul yöneticisine bırakılması gerektiğini ancak bütçe ve tüm bu mali işler konusunda uzman bir ekibin okullarda istihdam edilmesi ve tüm bu işleri onların yürütmesi gerektiğini düşünüyorum" (9Y5,1).*

Sıralamayı, %30 oranı ile "Paydaşlarla Ortak Yönetim", %20 oranı ile "Merkezden Mali Destek" ve % 10 oranı ile "Denetimin Merkezden Olması" alt temaları aldığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"En büyük sorun bu bence: Maddi sorumluluk almak, geliştirmek yetenek isteyen bir konu. Ve okullarımızda okul aile birliği bile yönetmekte zorlanmaktayız. Okul bütçesini geliştiremiyoruz. Bütçe okullarca hazırlanmalı fakat kaynak yönetimi, denetimi merkezde olmalıdır" (2Y5,3).*

*"Okul merkezli yönetimde, bütçe ve işletme yöneticisi olarak gelir kaynaklarının geliştirilmesi, bütçenin hazırlanması, uygulanması yetkilerinin tüm okul personeline ait olması gerekir" (3Y5,2)*

*"Daha isabetli ve faydalı olacağı kanısındayım. Eğitim paydaşlarının başta yöneticiler olmak üzere daha çok sahip çıkacağına ve kaynaklarında eş değer olarak artabileceğini düşünmekteyim" (6Y5,2).*

*"Ödeneklerin Bakanlıkça verilmesi kaydıyla tüm yetkilerin eğitim yöneticisine bırakılması gerekir" (10Y5,4).*

Aşağıda Tablo 7'de; "Okul merkezli yönetimde, insan kaynaklarının alt başlıklarından biri olan personel işe alınması, terfisi, işten çıkarılması görevlerinin okullara devredilmesinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Okul Merkezli Yönetimde, İnsan Kaynaklarının Alt Başlıklarından Biri Olan Personel İşe Alınması, Terfisi, İşten Çıkarılması Görevlerinin Okullara Devredilmesinin Avantajları Ve Dezavantajları Nelerdir? İlişkin Görüşleri

| **Katılımcılar** | **İşleyişin Hızlanması** | **Özlük Haklarının Azalması** | **Kadrolaşma** | **Liyakat** | **İstihdam Sorunu** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1Y** | | | | | √ |
| **2Y** | √ | | √ | | √ |
| **3Y** | | | √ | | |
| **4Y** | | √ | √ | | √ |
| **5Y** | | | | | √ |
| **6Y** | | | | √ | |
| **7Y** | | | | | √ |
| **8Y** | | | √ | | |
| **9Y** | √ | | | | |
| **10Y** | | | | | |
| **f** | **2** | **1** | **4** | **1** | **5** |
| **%** | **20** | **10** | **40** | **10** | **50** |

Katılımcı eğitim yöneticilerin; "Okul merkezli yönetimde, insan kaynaklarının alt başlıklarından biri olan personel işe alınması, terfisi, işten çıkarılması görevlerinin okullara devredilmesinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, %50 oranı ile "İstihdam Sorunu" alt temasının birinci sırayı aldığı görülmektedir. Diğer alt temalar ise sırasıyla , %40 oranı ile "Kadrolaşma" , %20 oranı ile "İşleyişin Hızlanması" ve %10 oranları ile "Liyakat" ve "Özlük Haklarının Azalması" şeklinde oluşmuştur. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının "İstihdam Sorunu" konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Bir yönden herkesin akademik zekasına, formasyonuna güvendiği insanlarla çalışması en güzeli fakat en zor konunun bu olduğunu düşünüyorum. Torpilin çok fazla olacağı korkusu, sistemi yavaşlatıp güveni azaltacaktır"(1Y6,4).*

*"Okula gerek fiziksel gerek manevi destek gerekmektedir. Bir okul için en önemli paydaşlardan biri de personeldir. Personelin nitelikli olması olumlu kanıdır. Okul merkezli bir yönetimde kayırmacılık olmadığı sürece okulun yararına personeller çalıştırılır. İdareci okula faydalı olacak en iyi kişiyi seçecektir. Eğer idareci kendi menfaatlerini düşünen biriyse yakınından bir personel olarak torpil yapacaktır "(7Y6,4).*

Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının %40 oranı ile "Kadrolaşma" alt teması konusundaki görüşleri şu şekildedir:

*"Bu yetkinin okullara devredilmesi tam bir felakete yol açacaktır; çünkü maalesef ülkemiz her alanla olduğu gibi eğitimde de henüz siyaset üstü bir seviyeye ulaşabilmiş değildir. Söz konusu yetkilerin bir okul yöneticisine devredilmesi demek, devlet memurluğunda kadrolaşmanın tamamen yasallaşması demektir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik ve yeni öğretmen alımlarındaki "sözlü mülakat" ile açılan kadrolaşma yolunun daha da derinleşmesine ve personelin özlük haklarını savunamaz hale gelmesine neden olacaktır" (4Y6,2,3,5).*

*"Her kurumun kendi kadrosunu oluşturması güzel ancak seçimler adil yapılabilirse. Çalışan personel ile yola devam edilebilecekse özel sektörde olduğu gibi sorun yok"(8Y6,3).*

Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının diğer alt temalar konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Bu konudaki avantaj, eksikliklerin hızla giderilmesi ve sonuçların hızlı alınmasıdır. Fakat adamcılık olursa ne kadar düzgün bir personel sistemi olur o da düşünülmesi gereken diğer bir konu" (2Y6,1,3,5).*

*"Çok doğru buluyorum FAKAT!!! Yöneticilerin bu anlamda tam bir otorite olması kendini çok iyi geliştirmesi ve yetiştirmesi aklına gelecek ilk kaygının eğitim kaygısı olması gerektiği kanaatindeyim. Dezavantajları işinde ehil olmayan liyakatsiz karar almada zorlanan yöneticilerde okullarda yönetim mekanizmasının ağır yaralar alabileceğini düşünmekteyim."(6Y6,4).*

*"Tüm bu işlerin okullara devredilmesi okulun ihtiyacına ve beklentisine okul kültürüne uygun personelin işe alınmasını sağlar ve böylece işleyiş hızlanır. Merkezden yönetim şeklinde okula uyum sağlamayan okul kültürüne ayak uyduramayan personelle çalışmak durumunda kalmak sıkıntılı bir durum. Okula katkısı olmayan personelin işten çıkarılması yetkisine sahip olan bir okul personel üzerinde çok daha etkili olacak ve bu sayede daha fazla verim alacaktır. Bu yetkinin okullara bırakılmasının dezavantajlı olduğunu düşünmüyorum"(9Y6,1).*

Aşağıda Tablo 8'de Okul merkezli yönetimde, eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların (yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli) görüşlerinin alınmasının etkileri neler olabilir? sorusuna ilişkin görüşlerini içeren frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Tablo Okul Merkezli Yönetimde, Eğitim-Öğretimle İlgili Kararlarda Paydaşların (Yönetici, Öğretmen, Uzman, Öğrenci, Veli) Görüşlerinin Alınmasının Etkileri Neler Olabilir? Sorusuna İlişkin Görüşleri

| **Katılımcılar** | **Bakış Açısının Gelişmesi** | **Aidiyet** | **Hedefe Kolay Ulaşma** | **Başarı Motivasyon Artışı** | **Demokratik Okul** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Y1** | √ | √ | | | √ |
| **Y2** | | | | √ | |
| **Y3** | √ | √ | | | |
| **Y4** | √ | | | | √ |
| **Y5** | | | √ | | |
| **Y6** | | √ | | | |
| **Y7** | | | | | √ |
| **Y8** | | √ | | √ | |
| **Y9** | | √ | √ | | |
| **Y10** | | √ | | | |
| **f** | **3** | **6** | **2** | **2** | **3** |
| **%** | **30** | **60** | **20** | **20** | **30** |

Katılımcı eğitim yöneticilerin; Tablo Okul merkezli yönetimde, eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların (yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli) görüşlerinin alınmasının etkileri neler olabilir? sorusuna % 60 oranı ile "Aidiyet", % 30 oranı ile "Bakış Açısı Gelişimi", %30 oranı ile "Demokratik Okul"; % 20 oranı ile "Hedefe Kolay Ulaşma" ve "Başarı, Motivasyon Artışı" alt temaları şeklinde sıralandığı görülmektedir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin bazılarının % 60 oranı ile birinci sırada yer alan " Aidiyet " alt teması hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Ortak akıl her zaman tek akıldan daha yararlıdır. Okula aidiyet duygusunu da geliştirir" (3Y7,1,2).*

*"Kararları herkes benimser sahip çıkar, kurumla kendini içselleştirir ve özdeşleşir, aidiyet duygusu artırır. Problem azalır. Toplumla okulları birbirine yakınlaştırır (Okullar hayat olsun)" (6Y7,2).*

Katılımcı eğitim yöneticilerinin ikinci sırayı paylaşan % 30 oranı ile "Bakış Açısı Gelişimi", %30 oranı ile "Demokratik Okul" bazılarının alt teması hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*"Yönetici; hâkimiyeti elinden bırakmak istemeyecek, paydaşların karışmasından huzursuz olacaktır. Tabi ki bunlar ego sorunu yaşayan yöneticiler için geçerli fakat böyle bir sorun yoksa ortak sorumluluk almak görüş almak, kararlarda farklı bakış açısı, işi bölüşmek, öğretmenin, uzmanın, öğrencinin, velinin*

*söz sahibi olduğu yönetim her zaman saha iyi olacaktır. Benim kavramı çok önemli benimsetilmeli, ortak olmanın bir sınırı olmalı yinede" (1Y7,1,2,5).*
*"Eğitim sadece okul idaresinin alabileceği kararlar ile istenilen seviyeye ulaşamaz. Dolayısıyla elbette ki okul idaresi; öğretmenler, psikolojik danışmanlar, sosyologlar, iktisatçılar, doktorlar, emniyet yetkilileri, veliler gibi birçok kesimden görüş almalıdır. Ancak bu görüşler değerlendirilirken "eğitim" hedefi gözetilerek kararlar verilmelidir. Sözgelimi eğitimle yakından uzaktan ilgisi olmayan bir velinin "karar verme" noktasında tamamen dışarıda bırakılması gerekir" (4Y7,1,5).*

Katılımcı eğitim yöneticilerinin ikinci sırayı paylaşan %20 oranı ile "başarı motivasyon artışı" ve "hedefe kolay ulaşma" bazılarının alt teması hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:
*"Velilerin fazla söz sahibi olması sistemi zorlayacaktır. Çok fazla derece karışmaları ilkokullardaki gibi işleyişe zarar verecektir. Ama sorunların görmeleri önemli. Öğretmenlerin yaratıcılığı gelişecektir. Öğretmenlerin sorumluluğu artar. Her şeyi idareden beklemezler. Uzmanlar bilimsel verilerden çok gerçeği görmüş olurlar. Öğrencileri önemsendiklerini hissederek daha fazla istekli olacaklardır. Yöneticilerin yükü azalacağı için rahatlama sağlayacaktır. Tabi ki gücü kendinde gören yöneticiler durumu ayrı." (2Y7,4).*
*"Her yönden olumlu olur. Çalışan işinden zevk alır. Her çalışan yönetimin bir parçası olduğunu hisseder ve üretken olur. Çalışanların sürekli kurumunu düşündüğü, geliştirmeye çalıştığı bir ortam oluşur. İş barışı artar. Tüm çalışanlar diğerlerinin eksiklerini görmek yerine ben ne yapabilirim düşüncesi üzerine yoğunlaşır"(8Y7,2,4).*
*"Paydaşların karar almada görüşlerinin alınmasının olumlu sonuçları olacağını düşünüyorum. Veliler kararlarda etkili olduğunu gördükçe okula daha fazla sahip çıkacaktır. Öğrenci de istediği ve hayal ettiği okul ortamını bu sayede ortaya koyacak ve okulu sevecek böylece okula bağlanacaktır. Öğretmenlerde etkili bir öğrenme ortamı için gereken kararlarda söz sahibi olarak başarıyı artıracaktır. Okul merkezli yönetim sayesinde hedeflere kolay ulaşılmış olacaktır"(9Y7,2,3).*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul merkezli yönetim anlayışının uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; Araştırmada, "*Okul yönetimi açısından okul merkezli yönetim şekli mi yoksa merkezden yönetim mi daha faydalı olacağı ile ilgili soruya*, eğitim yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde; %80 oranı ile "Okul Merkezli Yönetim" alt temasının ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir.

Katılımcı eğitim yöneticilerinin, okul merkezli yönetim kavramı hakkında olumlu düşüncelerinin olduğu ve okul merkezli yönetimi istedikleri bulgusuna rastlanmıştır. Okul merkezli yönetim biçimine Karataş, Eşberk Başyayla, Taş ve Topçu (2016) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri" konulu çalışmada tüm boyutlarda karar merci olarak görülen en yüksek frekansa sahip birimin bakanlık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre de ulaşılan bulgular çalışmamızdan farklılık göstermektedir.

Aytaç (1999) tarafından yapılan "Okul Merkezli Yönetim" adlı çalışmasında, "*günümüzün geçerli eğitim reformlarının merkezi olan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan okul merkezli yönetim, okula daha çok yetki ve sorumluluk aktarılmasını ve okul toplumu üyelerinin okulda karar alma sürecine katılımını öngörmektedir"* görüşüyle paralellik göstermektedir.

Araştırmada, "*Sizce merkezden yönetim şeklinden okul merkezli yönetim şekline geçiş aşamasında yöneticilerin değişimine karşı direnç gösterecekleri konularla (ya da karşılaşılabilecek sorunlar) ilgili soruya,* katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde; "Yeniden Yapılanma" alt temasının ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu sonuç, katılımcı eğitim yöneticilerinin yeniden yapılanmaya karşı direnç gösterecekleri ya da yeniden yapılanmada sorunlar yaşayabileceklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, katılımcı eğitim yöneticilerinin, Türkoğlu (2004) tarafından ifade edilen "*Merkezden ve yerinden yönetimin verilen hizmetlerde ülke şartlarına göre bir dengelemenin daha uygun olacağı düşüncesi bilimsel platformda ağır basmaktadır. Bu noktada eğitimde hangi yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi, hangilerinin merkezde kalması ve yerel düzeyde nasıl bir örgütlenme olması gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir"* ifadesi yeniden yapılanma bulgusuyla

örtüşmektedir. Karataş, Eşberk Başyayla, Taş ve Topçu(2016) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri" konulu çalışmada "*Eğitim Finansmanı boyutuna bütünsel olarak bakıldığında; okul müdürlerinin bu boyutla ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin Bakanlık (%39.8) olduğu görülmektedir"* ifadesi de eğitim yöneticilerinin maddi sorumluluk almada direnç göstereceklerini ya da sorun yaşayacaklarını desteklemektedir.

Araştırmada, katılımcı eğitim yöneticilerinin stratejik plan, vizyon, misyon boyutunun okula özgü olmasını gerektiğini ve mevcut stratejik plan, vizyon, misyonun gerçeği yansıtmadığı bulgusuna rastlanmıştır. Altındağ "Okul Merkezli Yönetim" başlıklı çalışmasında "*Okul merkezli yönetimde, öğrencinin başarısına yönelik vizyonlar, misyonlar ve temel değerler tanımlanmış ve okul toplumunca benimsenmiştir, okulun vizyonu, öğretim ve program kararlarına rehberlik eder*" ifadesi ile stratejik plan, vizyon, misyonun okula özgü olması ve gerçeği yansıtması gerektiği görüşüyle paralellik göstermektedir.

Araştırmada, "*Planlama ve programlama açısından okul merkezli yönetimin uygulanabilirliği, böyle bir yönetim şeklinin uygulanmasının avantajları ve dezavantajları*yla ilgili soruya, katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşlerine ait alt temalar sırasıyla "profesyonellik" "Başarı Artışı", "Bölgesel Farklılık" ,"Uygulamada Kolaylık" "Kurumsal Devamlılığın Zorluğu" olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcı eğitim yöneticilerinin Planlama ve programlama açısından okul merkezli yönetimin uygulanabilirliğinde profesyonelliğin olması gerektiği bulgusuna rastlanmıştır. Karataş, Eşberk Başyayla, Taş ve Topçu(2016) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri" adlı makalede eğitim yöneticilerinin planlama ve programlama ile ilgili alınacak kararlarda karar mercii birimin Bakanlık olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımından çalışmamızdan farklılık göstermektedir. Servet(1996) "Okula Dayalı Yönetim" adlı çalışmasında belirttiği "*Okul Merkezli Yönetim, öğrenciler için daha iyi programlar demektir. Öğrenci ihtiyaçları ile işyerleri ve öğretim programları arasında paralellikler kurulması gerekmektedir (Prasch, 1990)*" ifadesi çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırmada, "*Okul merkezli yönetimde, bütçe ve işletme yöneticisi olarak gelir kaynaklarının geliştirilmesi, bütçenin hazırlanması, uygulanması yetkilerinin eğitim yöneticisine bırakılması konusundaki soruya*, katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde; "Uzman Personelin Görevlendirilmesi", "Paydaşlarla Ortak Yönetim", "Merkezden Mali Destek", "Denetimin Merkezden Olması" alt temalarından oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla, mali işlerde uzman personelin görevlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Mali işlerin paydaşlarla ortak yönetilmesi ve merkezden destek alınmasının önemli olduğu bulguları da bunu takip etmiştir. Çankaya ve Gün(2016) tarafından yapılan "Okul merkezli yönetime ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşleri" adlı makalede her okulun bir bütçe planlaması yapması gerektiği ve bütçe işlerinin uzmanı tarafından yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Şahin(2003) tarafından yapılan "Okul Merkezli Yönetim" adlı çalışmada "*Okulun mali işleri okul komiteleri tarafından yönetilmelidir*" ifadesi yer almıştır. Bu da çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada, "*Okul merkezli yönetimde, insan kaynaklarının alt başlıklarından biri olan personel işe alınması, terfisi, işten çıkarılması görevlerinin okullara devredilmesinin avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili* soruya, katılımcı eğitim yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde "İstihdam Sorunu" "Kadrolaşma", "İşleyişin Hızlanması" , "Liyakat" ve "Özlük Haklarının Azalması" alt temalarından oluştuğu belirlenmiştir Bu sonuç, katılımcı eğitim yöneticilerinin personel istihdamı konusunda sorunlar yaşanabileceğini göstermektedir. Karataş, Eşberk Başyayla, Taş ve Topçu(2016) tarafından yapılan "Okul Yöneticilerinin Eğitimle İlgili Kararlara Katılmada Karar Mercileri ve Yerinden Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri" konulu çalışmada okul müdürlerinin insan kaynakları ile ilgili alınacak kararlarda karar mercii olarak uygun gördükleri en yüksek frekansa sahip birimin bakanlık olduğu görülmektedir. Merkezden yapılacak olan personel istihdamında daha az sorun yaşanacağı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada, "*Okul merkezli yönetimde, eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların (yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli) görüşlerinin alınmasının etkileriyle ilgili* soruya, katılımcı eğitim

yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde "Aidiyet" "Bakış Açısı Gelişimi" ve "Demokratik Okul", "Hedefe Kolay Ulaşma" ve "Başarı, Motivasyon Artışı" alt temalarının bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcı yöneticilerin okul merkezli yönetimde, eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların (yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli) görüşlerinin alınmasının aidiyet duygusu geliştirerek, başarıyı artıracağı yönünde yorumlanabilir. Aytaç "Okul Merkezli Yönetim" adlı makalesinde "Günümüzün geçerli eğitim reformlarının merkezi olan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan okul merkezli yönetim, okula daha çok yetki ve sorumluluk aktarılmasını ve okul toplumu üyelerinin okulda karar alma sürecine katılımını öngörmektedir" ifadesi çalışmamızı desteklemektedir. Şahin(2003) "Okul Merkezli Yönetim" adlı makalesinde Okul merkezli yönetim yapılanmasının gerçekten inanarak ve inandığına inandırarak yapılmalıdır. Yani bu değişim başından sonuna kadar profesyonelce hesaplanarak, planlanarak ve değişim içinde yer alacak, görev yapacak kişilerin değişimin başından itibaren işin içine katarak, görüşleri alınarak ve bu görüşleri dikkate alınarak titizlikle yapılanıp izlenmesi gerektiği belirtilerek çalışmamızla örtüşmektedir. Servet(1996) "Okula Dayalı Yönetim" adlı çalışmasında örgüt içerisindeki farklı bireylerin, farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanılması, bu amaçla örgüt mensuplarının karar sürecine etkili katılımı sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu da çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

**Öneriler**

Okullarda eğitimin etkililiğini arttırmak okul içinde ve yakın çevresinde alınacak kararlarla mümkün olabilir. Ancak öğretmen ve diğer uygulayıcılar bu durumda kararlara daha çok sahip çıkabilirler. Türkiye' de okullar kendi potansiyellerini son noktasına kadar kullanmalı, yerel koşullarıyla mevcut olanakları dahilinde kendilerini yönetebilmelidirler.

1. Okullara ve görevlilere gerekli donanım ve ödenek merkezden sağlanmalıdır.
2. Bütçe, personel ve program alanlarında yetki aktarılmalı ve müdürler bu yetkiyi okul toplum üyeleri ile paylaşmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin stratejik planlama, karar alma ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine öncelik verilmelidir.
5. Öğretmenlerin, okul merkezli yönetimin gerektirdiği yeterliliğe ne ölçüde sahip olduğu saptanmalı ve belirlenen bilgi ve deneyim eksikliği doğrultusunda hizmet içinde eğitilmeleri sağlanmalıdır.
6. Türk eğitim sistemi özellikle de okullar, örgüt ve yönetim yapısına ilişkin kendine özgü bir stratejik plan hazırlamalıdır.
7. Her okul bir bütçe uzmanı ile çalışmalı bütçe işleri ve planlaması uzman tarafından yürütülmelidir.
8. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından oluşturulacak yönetim kurulunda alınan kararlarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin istekleri mutlak surette göz önünde bulundurulmalıdır.
9. Okul personel istihdamında liyakat ön planda tutulmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler de şöyledir:

Eğitimde kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması, en az maliyet ile en yüksek düzeyde verimin sağlanması temel amaçlardan biridir. Okul merkezli yönetimin bunu sağlamada ne düzeyde etkili olacağı, merkezi yönetimlerin eğitim maliyet yükünü ne düzeyde azaltacağı konusunda çalışılması bu yönetim şeklinin ekonomik fayda düzeyini ortaya koyması açısından önemli bir çalışma olacaktır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Aytaç, T. (1999). *Okul merkezli yönetim.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, T. (2000). "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(21),55-81.

Balcı, A. (2000). "İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi*". Eğitim Yönetimi.6*(24). Güz. s.495-508.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çankaya, İ. Gün, C. (2016). Okul merkezli yönetime ilişkin özel okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:5* Özel Sayı, Makale No: 05 ISSN: 2146-9199.

David, Jane L. (1989) "Synthesis of Research on School-Based Management", *Educational Leadership(Vo.46)*, No.8:46.

Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim, *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı 148.

Karataş S. , Başyayla Y.E. , Taş A. , Topçu B.(2017) "Okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kararlara katılmada karar mercileri ve yerinden yönetim anlayışına ilişkin görüşleri", T*he Journal of Theoretical Educational Sciense (JTES), 10*(1), pp.73-94.

Malen, Betty, Ogawa, Rodney T. and Kranz, Jennifer. (1989) an analysis of site-based management as an education reform strategy, The University of Utah An occasional policy paper, Sponsored by the FOCUS Project (Formulating Options to Consider for Utah Schools), Graduate School of Education, The University of Utah.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Noble, Audrey J., Deemer, Sandra and Davis, Betsy. (1996) "School-Based Management", Delaware Education Research & Development Center. Prasch, John. (1990). How to Organize for School Based Management. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. (ASCD).

Şahin, S. (2003) Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* sayı: 36 ss. 582-605.

Şişman, M. (1995). *On beşinci Milli Eğitim Şurasına doğru, 2000'li yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi.* Ankara: Pegem.

Şişman, M., & Turan, S.(2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: *Teorik bir çözümleme. Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*, 300-315.

TEDMEM. (2015). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türkoğlu, R. (2004). Eğitimde yerelleşme sorununa kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ve yerel yönetim yasa tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(8).

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek. H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

# BİR DOĞA EĞİTİMİ PROJESİNİN ÖĞRENCİLERİN ASTRONOMİ BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Muş
cumhurturkk@gmail.com

Prof. Dr. Hüseyin Kalkan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun
kalkanh@omu.edu.tr

Öğr. Gör. Melike Güzin Semercioğlu
Gümüşhane Üniversitesi
Torul Meslek Yüksekokulu, Gümüşhane
melikesemercioglu@gumushane.edu.tr

Prof. Dr. Nazan Ocak İskeleli
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun
nocak@omu.edu.tr

**Özet**

Astronomi kavramları genellikle anlaşılması güç olduğundan, bilgi aktarımında özel yöntemler gerektirir. Bu çalışmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında gerçekleştirilmiş olan bir fen eğitimi projesinin öğrencilerin astronomi başarılarına ve astronomiye yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Proje kapsamında Samsun ilinde, sosyoekonomik düzeyi düşük, kırsal bölgelerde yaşayan 40 ortaokul 8. sınıf öğrencisi, 9 gün boyunca bilim kampına alınmıştır. Bu araştırma, tek grup ön test – son test deneysel araştırma deseninde tasarlanmış olup, araştırmada 32 çoktan seçmeli sorudan oluşan "Astronomi Başarı Testi" ve 27 maddelik 5'li likert şeklindeki "Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatiksel çözümlemeleri SPSS 23.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin normal ve homojen dağıldığı belirlendikten sonra parametrik analizlerinde t testi kullanılmıştır. Astronomi Başarı Testi' ne ait t testi, ön test ve son test arasındaki değişimin istatistiksel olarak *($t=-2,060$, $p<0,05$)* anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Astronomiye yönelik tutum ölçeğine ait t testi sonucunda ise tutum puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak *($t=-5,642$, $p<0,05$)* anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, doğa eğitimi projesinin öğrencilerin astronomi başarılarını artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin astronomiye yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Astronomi başarısı, Astronomi tutumu, Doğa eğitimi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

# THE EFFECT OF A NATURE EDUCATION PROJECT ON STUDENTS' ASTRONOMY ACHIEVEMENT AND ATTITUDES

**Abstract**
Astronomy concepts require special methods in transfer of knowledge since they are difficult to understand, they require outmost use of imagination and thinking three dimensionally and they are related with the quality of the skill of understanding. The purpose of this study is to measure the effects of a science instruction project realized as part of The Scientific and Technological Research Council of Turkey (STRCT) 4004 Nature Education and Science Schools Support Program on students' achievement in astronomy and their attitudes towards astronomy. Within the scope of the project, a total of 40 8$^{th}$ graders living in rural areas of Samsun, which are difficult to access and which have low economic levels, were taken in a science camp for 9 days. This study was designed as one group pre – post test experimental research. "Astronomy achievement test" which included 32 multiple choice questions to find out the change in students' achievement about basic astronomy subjects, was implemented as pre- and post-test. In order to find out the effect of the instructions in the project on students' attitudes towards astronomy, "attitudes towards astronomy scale", which included 27 items of 5 likert type, was implemented as pre- and post-test. The statistical analysis of the data was conducted with SPSS 23.0 package program. Astronomy achievement test and attitude towards astronomy scale were found to have normal and homogenous distribution since their pre- and post-test results were p>,05. Dependent samples t test, which was conducted to find out the significance of the increase, showed that the change was statistically significant*(t=-2,060, p<0,05).* Dependent samples t test showed that the change in attitude scores was statistically significant *(t=-5,642, p<0,05)*. These results show that nature education project has a positive effect in increasing students' astronomy achievement and the astronomy activities in the project help students to develop positive attitudes towards astronomy.

**Keyword:** Astronomy success, Astronomy attitude, Nature education.

## GİRİŞ

Astronomi, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini bilimsel modellerle aktif olarak sentezlediği ve yorumladığı disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Hacısalihoğlu, 2006; Slater, 2000). Astronominin evrensel yasaların ortaya konduğu, sınandığı, uygulandığı fen bilimleri ve diğer birçok bilim dalı (kimya, meteoroloji, jeofizik, bilgisayar ve hesap bilimleri, elektronik, optik, mekanik, parçacık fiziği, kuramsal fizik, çekirdek fiziği) ile arasında güçlü bir bağlılık vardır (Keçeci, 2012). Ancak astronomi eğitimi bu bilimlerin çok dışında ki farklı bilimlerden de (psikoloji, sosyoloji, felsefe vb.) etkilenir. Dolayısıyla astronomi dünyasına hâkim olmak ile bu bilime ait bilgileri öğrencilere aktarabilmek yani astronomi eğitimi farklı becerilerdir.

Astronomi eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmacılardan Bishop (1977) yaptığı bir çalışmasında; iyi müfredat iyi materyaller ve öğretmen geliştirme atölyelerine ihtiyacın en yüksek önceliğe sahip olduğunu şiddetle belirtmiştir (Bailey ve Slater, 2004). Deneyimli astronomi öğretmenlerinin, doğru, güncel, aynı zamanda pratik ve ilginç teknikler ve etkinlikler geliştirmek konusunda sorumluluklarının üst seviyede olduğunu belirtmiştir. Eğitim araştırmacıları, astronomi gibi konuların niteliğinden dolayı, simülasyona dayalı ve aktif katılım sağlayan öğretim modellerinin sürekli gelişimi ile geleneksel öğretim modellerinin etkisiz olduğu ve öğrenme başarısını olumsuz etkilediğini belirleme olanağı bulmuşlardır (Yeh, 2004; Guo, 2007). Çeşitli araştırmalar model oluşturma paradigmasının, öğrenci anlayışının doğasını ve kesinlikle üzerinde durulması gereken çalışmaları yönlendirdiğini gösterir (Schneps 1989).

İlköğretim eğitimi boyunca duygusal yönelimler çok önemlidir. İçe dönük ve değiştirilmesi güç olan inanç, tutum, duygu, değerler öğretim sürecinin belirleyicisi olmaktadırlar. Öğrencilerin astronomi bilimine karşı olumlu tutumları, öğretmenlerinin onları yönlendirmesinde ve rehberlik etmesinde önemli

etkiye sahiptir (Bridigo, Bermejo, Conde ve Mellado, 2010). Öğrenmeyi öğrenmenin işlevsel bir parçası duygu düzenlemesidir (Oosterheert ve Vermunt, 2001). Ryan ve Deci (2000), ilginç ve keyif verici etkinliklerin ve aktivitelerin başarıyı artırdığını ifade etmişlerdir. Ryan ve Deci, otuz yılı aşkın yıldır yapılan araştırmalarda, olumlu tutumun, deneyim ve performans kalitesini ve başarıyı artırdığının belirlendiğini ifade etmişlerdir. Her ne olursa olsun öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin özellikleri ve niteliklerinin kalitesi ve çeşitliliğinin, eğitimde özellikle astronomi eğitimi gibi yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulu bir disiplinin eğitiminde başarı üzerinde etkili olacağı su götürmez bir gerçektir. Öğrencilerin bir disipline karşı duygu ve düşünceleri, tutum ve motivasyonları o bilimi öğrenmelerini, içselleştirmelirini, hayatlarına entegre etmelerini, sorunları ile başa çıkmalarında araç olarak kullanmalarını ve başarıya ulaşmalarını çok yakından etkiler. Bu nedenle öğrenilen kavram ve örüntülerin doğruluğu ve kalıcılığı çok önemlidir.

### Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

MEB, Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığının 24.04.1992 tarih ve 98 sayılı kararı ile Astronomi ve Uzay Bilimleri dersinin genel amaçları arasında "Astronomi Bilimine karşı toplum içinde olumlu bir tutum geliştirmek" amacı yer almıştır. Ancak teorikte var olan amaçlara, pratikte geleneksel öğretim yöntemleri ile ulaşılmasının mümkün olmadığı birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Buradan hareketle bu araştırma ile gönüllü 8. sınıf öğrencileri ile okul eğitiminden bağımsız bir doğa eğitimi projesinin öğrencilerin astronomi bilimine karşı tutum ve temel astronomi konularına yönelik başarılarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak için TÜBİTAK tarafından desteklenen "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1. Proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin astronomi başarılarına etkisi var mıdır?
1. Proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma deneysel desenlerden, tek grup ön test – son test deneysel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Çalışma 9 gün süren etkinlik temelli "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesine katılan öğrenciler ile birlikte yürütüldüğü için çalışmada kontrol grubu kullanılmamıştır.

### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 2016 yılında Türkiye Karadeniz bölgesinde yer alan, Samsun ilinde düzenlenen ve TÜBİTAK tarafından desteklenen "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesine, gönüllü olarak katılan toplam 40 ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Projeye katılan öğrencilere ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Projeye Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| **İlçeler** | **Cinsiyet** | | |
|---|---|---|---|
| | **Kız** | **Erkek** | **Toplam** |
| A İlçesi | 3 | 7 | 10 |
| B İlçesi | 7 | 5 | 12 |
| C İlçesi | 5 | 5 | 10 |
| D İlçesi | 5 | 3 | 8 |
| **Toplam** | 20 | 20 | 40 |

### Veri Toplama Araçları

Proje sürecinde gerçekleştirilen olan etkinliklerde; modelleme etkinlikleri, planetaryum-gözlemevi etkinlikleri, laboratuvar uygulamaları, seminer çalışmaları ve doğa-tatbikat uygulamalarına dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde öğrencilerin astronomi bilimine karşı tutum ve temel astronomi konularına yönelik başarılarındaki değişimi ölçebilmek amacıyla nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Proje sürecinde öğrenci gelişimlerini ölçmek ve değerlendirebilmek amacıyla aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Öğrencilerin temel astronomi konularına ilişkin başarılarındaki değişimi belirlemek amacıyla proje yürütücüsü Cumhur Türk'ün doktora tez çalışmasında geliştirdiği 32 çoktan seçmeli sorudan oluşan "***Astronomi Başarı Testi***" ön test ve son test olarak uygulanmıştır.
- Projede gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla, Cumhur Türk'ün doktora tez çalışmasında geliştirdiği 27 maddeden meydana gelen "***Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği***" ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin istatiksel çözümlemeleri SPSS 23.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce, veri dağılımında normalliğin sağlanıp sağlanmadığını test etmek için normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılırken; Levene testi ile varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır.

**Astronomi Başarı Testi Normallik ve Homojenlik Sonuçları**

Astronomi başarı testi ön ve son test verilerinin normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Astronomiye Yönelik Başarı Testi Normallik Testi Sonuçları

| | **Kolmogorov-Smirnov** | | |
|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **df** | **p** |
| **Ön Test** | ,122 | 40 | ,135* |
| **Son Test** | ,127 | 40 | ,106* |

*p>,05

Tablo 2 incelendiğinde Astronomi başarı testi ön ve son test verilerinin normallik testi sonuçlarının p>,05 olduğu için normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Astronomi başarı testi ön ve son test verilerinin homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | **Levene Testi** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **$df_1$** | **$df_2$** | **p** |
| **Ön Test** | ,213 | 1 | 38 | ,647* |
| **Son Test** | ,328 | 1 | 38 | ,570* |

*p>,05

Tablo 3 incelendiğinde astronomi başarı testi ön ve son test verilerinin Levene testi sonuçlarının p>,05 olduğu için homojen dağılım sergilediği görülmektedir. Tablo 2 ve Tablo 3'ün sonuçlarından hareketle verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun içinde ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

**Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği Normallik ve Homojenlik Sonuçları**

Astronomiye yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

| | **Kolmogorov-Smirnov** | | |
|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **df** | **p** |
| **Ön Test** | ,138 | 40 | ,053* |
| **Son Test** | ,071 | 40 | ,200* |

*p>,05

Tablo 4 incelendiğinde astronomiye yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testi sonuçlarının p>,05 olduğu için normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Astronomiye yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | **Levene Testi** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **$df_1$** | **$df_2$** | **p** |
| **Ön Test** | ,182 | 1 | 38 | ,672* |
| **Son Test** | ,318 | 1 | 38 | ,576* |

*p>,05

Tablo 5 incelendiğinde astronomiye yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin Levene testi sonuçlarının p>,05 olduğu için homojen dağılım sergilediği görülmektedir. Tablo 4 ve Tablo 5'in sonuçlarından hareketle verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun içinde ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Astronomi Başarı Testi Bulguları

"Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı" projesine katılan öğrencilerin astronomi başarı testinden aldıkları ön test-son test aritmetik ortalama puan ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Astronomi Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | **N** | **Ortalama** | **SS** |
|---|---|---|---|
| **Ön Test** | 40 | 14,7500 | 5,61933 |
| **Son Test** | 40 | 15,8250 | 5,02755 |

Doğa eğitimi proje çalışmasına katılan öğrencilerin, astronomi ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkili örneklemler için t-testi ile araştırılmış olup, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Astronomiye Başarı Testi Puanlarının T-Testi Sonuçları

| **Test** | **Ortalama** | **SS** | **df** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ön-Son Test** | -1,07500 | 3,30025 | 39 | -2,060 | ,046* |

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde projeye katılan öğrencilerin astronomi başarı testi puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak *(t=-2,060, p<0,05)* anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu projede gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin astronomi başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

### Astronomiye Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Projeye katılan öğrencilerin astronomiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test aritmetik ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | **N** | **Ortalama** | **SS** |
|---|---|---|---|
| **Ön Test** | 40 | 94,6750 | 14,59608 |
| **Son Test** | 40 | 101,7500 | 12,91342 |

Tablo 8'den görüldüğü gibi, öğrencilerin proje öncesi ortalama tutum puanları 94,6750 iken, proje sonrası aynı öğrencilerin tutum puanları artış göstererek 101,7500'e kadar çıkmıştır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler için t testi analizi yapılmış olup, sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Astronomiye Yönelik Tutum Puanlarının T-Testi Sonuçları

| Test | Ortalama | SS | df | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ön-Son Test** | -7,07500 | 7,93043 | 39 | -5,642 | ,000* |

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde projeye katılan öğrencilerin astronomiye yönelik tutum puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak *(t=-5,642, p<0,05)* anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu projede gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın birinci problemi doğrultusunda proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin astronomi başarılarına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı projesi kapsamında kullanılan öğretim yöntem, teknik ve uygulamalar, öğrencilerin astronomi başarılarında kayda değer bir artış sağlanmasında etkili olmuştur. Bu sonuç proje süresince uygulanan, planlanmış farklı yöntem ve tekniklerin astronomi konularının doğasına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde astronominin içerik olarak farklı stratejilere açık bir bilim dalı olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Bailey ve Slater, 2004; Kıroğlu, 2015). Farklı bakış açıları, modellendirmeler, tartışma ve araştırma ortamları gibi yaşantı sağlayan imkanlar bu bilimi daha anlaşılır ve kalıcı kılar (Türk ve Kalkan, 2015). Dolayısıyla bu araştırma literatürü destekler niteliktedir.

Çalışmanın ikinci problemi doğrultusunda proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarına etkisi olup-olmadığı araştırılmıştır. Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı süresince öğrencileri aktif kılan, kendi öğrenme yollarını ve araştırmalarının kaderini kendilerinin belirlemesini sağlayan öğretim stratejileri doğrultusunda kullanılan öğretim teknikleri öğrencilerin astronomi bilimine karşı tutumlarını büyük ölçüde artırmıştır. Çalışmanın geneli incelendiğinde Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı projesinden sonra öğrencilerin tutumlarının ve başarılarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Bu sonuç gösteriyor ki; öğrencilerin astronomi başarılarıyla, astronomiye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu açıdan düşünüldüğünde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının proje öncesi düşük seviyede olması onların astronomi konularının öğretiminde kullanılmakta olan astronomi öğretim tekniklerinden kaynaklanıyor olabilir. Kind vd. (2007) öğrencilerin bir derse karşı pozitif tutum sergilemesiyle, öğrencilerin o dersten elde edecekleri başarı arasında paralellik olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çalışmamızda elde edilen sonuçlar Kind vd. (2007)'nin elde ettiği sonuçlarla paralellik sergilemektedir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Bailey, M. J. ve Slater, M. T., (2004). A Review of Astronomy Education Research. The Astronomy Education Review,2(2), 20-45.

Brigido, M., Bermejo, M. L., Conde, M. C., Mellado, V.(2010). The emotions in teaching and learning nature sciences and physics/chemistry in pre-service primary teachers. *US-China Education Review, 7*(12), USA.

Gregory, B., Luzader, W. M., & Coyle, H. P. (1995). Project STAR: The Universe in Your Hands, Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing.

Guo, C. J. (2007). Issues in science learning: An international perspective. In S. Abell & N. Lederman Eds. , Handbook of Research on Science Education. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 227-256.

Hacısalihoğlu,H. (2006). "Matematik Astronomi Eğitimi". Tam Güneş Tutulması ve Astronominin Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeri Sempozyumu, Antalya.

Keçeci, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi. 3th international conference on new trends in education and their imlications, Antalya.

Kıroğlu, K. (2015). Students Are Not Highly Familiar with Astronomy Concepts–But What about the Teachers?. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(4), 31-41.

Kind, P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29 (7), 871-893.

Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation an affect. *Learning and Instruction, 11*, 133-156.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, University of Rocheste. https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf adresinden 11.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Sadler, P. M. (1992). The Initial Knowledge State of High School Astronomy Students, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

Schneps, M. P. (1989). A Private Universe, Video. San Francisco: Astronomical Society of the Pacific.
Slater, T. F. 2000, K-12 Astronomy Benchmarks from Project 2061, *The Physics Teacher*, 38, 538.

Türk, C., & Kalkan, H. (2015). The effect of planetariums on teaching specific astronomy concepts. *Journal of Science Education and Technology*, *24*(1), 1-15.

Yeh, Y. C. (2004). Nurturing Reflective Teaching During Critical-thinking Instruction in a Computer Simulation Program. *Computers & Education*, 42(2), 181-194

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

# BİR DOĞA EĞİTİMİ PROJESİYLE ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİNE YÖNELİK MOTİVASYON VE TUTUMLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Cumhur Türk
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Muş
cumhurturkk@gmail.com

Prof. Dr. Hüseyin Kalkan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun
kalkanh@omu.edu.tr

Öğr. Gör. Melike Güzin Semercioğlu
Gümüşhane Üniversitesi
Torul Meslek Yüksekokulu, Gümüşhane
melikesemercioglu@gumushane.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mualla Bolat
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun
mbolat@omu.edu.tr

**Özet**
Doğa eğitimi, bireylerin doğaya ve doğa sorunlarına karşı farkındalık, bilgi, anlayış ve davranış geliştirmelerini sağlamakta ve çevresel değerlere yönelik tutum geliştirmelerine katkı yapmaktadır. Bu çalışmada TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında gerçekleştirilmiş olan bir fen eğitimi projesinin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Proje kapsamında Samsun ilinde, sosyoekonomik düzeyi düşük kırsal bölgelerde yaşayan 40 ortaokul 8. sınıf öğrencisi, 9 gün boyunca bilim kampına alınmıştır. Araştırma, tek grup ön test – son test deneysel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amaçları doğrultusunda 23 maddelik "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖMÖ)" ve "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ)" uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 23.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin normal ve homojen dağıldığı belirlendikten sonra parametrik analizlerinde t testi kullanılmıştır. FÖMÖ' ye ait t testi, değişimin istatistiksel olarak ($t=-2,873$, $p<0,05$) anlamlı olduğu görülmüştür. FYTÖ' ye ait t testi, değişimin istatistiksel olarak ($t=-3,201$, $p<0,05$) anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, doğa eğitimi projesinin, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmada ve fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Motivasyon, tutum, doğa eğitimi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

# DEVELOPING STUDENTS' MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS SCIENCE WITH A NATURE EDUCATION PROJECT

**Abstract**
Nature education can be expressed as individual's understanding and realizing nature by making various associations. The purpose of this study is to measure the effects of a science instruction project realized as part of The Scientific and Technological Research Council of Turkey (STRCT) 4004 Nature Education and Science Schools Support Program on students' motivation to learn science and their attitudes towards science lesson. Within the scope of the project, a total of 40 8th graders living in rural areas of Samsun, which are difficult to access and which have low economic levels, were taken in a science camp for 9 days. This study was designed as one group pre– post-test experimental research. "Motivation towards Science Learning Scale", which had 23 items, was implemented as pre- and post-test to find out the change in students' motivation to learn science. In order to find out the effect of the instructions in the project on students' attitudes towards science lesson, "Attitudes towards science lesson scale", which included 20 items of 3 likert type, was implemented as pre- and post-test. The statistical analysis of the data was conducted with SPSS 23.0 package program. "Motivation towards Science Learning Scale" and "Attitudes towards science lesson scale" were found to have normal and homogenous distribution since their pre- and post-test results were p>,05. Dependent samples t test, which was conducted to find out the significance of the increase, showed that the change was statistically significant*(t=-2,873, p<0,05).* Dependent samples t test showed that the change in attitude scores was statistically significant *(t=-3,201, p<0,05).* The results show that nature education project has a positive effect in increasing students' motivation towards learning science and the science education activities in the project help students to develop positive attitudes towards science lesson.

**Keyword**: Motivation, attitude, nature education.

## GİRİŞ

Eğitimin amaçlarından bazıları; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve motor beceri ve yeteneklerini geliştirmektir. Bu hedefler içerisinden duyuşsal hedefleri bireyin; ilgi, tutum, özgüven, inanç, motivasyon ve değer gibi özelliklerdir. Bilişsel beceriler ve motor becerilerin, duyuşsal becerilerden kesin çizgilerle ayrılması mümkün olmamaktadır (Ertürk, 1974).

Fen bilimlerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçleri sadece bilişsel değil, duygularla da alakalıdır. Ancak yine de okullarda ve üniversitelerde bilim, çoğunlukla rasyonel, analitik ve duygusal olmayan bir alan olarak tasvir edilir (Bridigo vd., 2010). Fen eğitiminde yapılan birçok araştırma öğretme ve öğrenmede duyguların önemini ortaya koymuştur ve bilişsel, duygusal boyutların dikkate alınmasını savunmaktadır (Koballa ve Glynn, 2007; Otero, 2006). Son zamanlarda eğitimciler öğretim ile duygu arasındaki ilişkiyi araştırma konuları içerisine daha çok almışlardır (Zembylas, 2004). Zembylas (2001, 2002 ve 2004) yaptığı çalışmalarda fen eğitimi ile duygu arasındaki ilişkiyi gözden geçirmiştir. Öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisinin, müfredat planlamasının, çocuklarla ve meslektaşları ile ilişkilerinin yönlendirilmesinde hem olumlu hem de olumsuz duyguların önemli rol oynadığını savunmuştur. Martin ve Briggs (1986) yaptıkları bir çalışmada motivasyonu; davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrol sürecini etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumların bu alanın öğreniminde önemli rol oynadığı konusu üzerinde çok durulması ve tartışılması gerekmektedir.

Öğretme rutinleri ve stratejileri, öğretim uygulamalarındaki ilk deneyimler öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını çok yakından ilgilendirmektedir. Ayrıca öğretim uygulamaları sırasında, doğal olarak kendilerine endişe ve güvensizlik yaratan birçok ikilem ve stres gibi olumsuz duygular ile öğrencilerin fen bilimlerine karşı motivasyon ve tutumları arasında ilişki olduğu savunulmaktadır. Bu açıdan

bakıldığında sınıf ortamı öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlarken öğrenmeyi sınırlar (Czerniak ve Scriver, 1994). Rost (2002)' un yaptığı çalışmada ifade ettiği gibi sınıf ortamında doğadan kopuk şekilde yürütülen fen eğitiminin, öğrencilerin doğal çevrelerini doğru şekilde tanımaları ve bilinçli şekilde davranmalarında yeterince etkili olmadığını savunmuştur (akt, Özdemir, 2010). Doğa eğitimi, bireylerin doğayı çeşitli ilişkilendirmeler yaparak anlaması ve farkına varması olarak ifade edilebilir. Ayrıca, doğa eğitimi bireylerin doğaya ve doğa sorunlarına karşı farkındalık, bilgi, anlayış ve davranış geliştirmelerini sağlamakta ve çevresel değerlere yönelik tutum geliştirmelerine katkı yapmaktadır. Dolayısıyla doğa eğitimi sürecinde öğrencilerin doğrudan doğa ile etkileşime girerek, doğayı tanıyıp özümseyerek içselleştirerek, muhakeme ederek yaşantı yoluyla bilimi keyfetmesi çok önem arz etmektedir.

Kals 1999'da yaptığı çalışmada doğa deneyiminin doğa ve fen bilimlerine yönelik duyuşsal yakınlıklarını, ilgilerini ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Fen bilimleri disiplini yapısı gereği sadece sınıf ortamında bilginin klasik öğretim yöntemleri ve teknikleri ile öğrenciye kalıcı ve içselleştirilmiş olarak aktarılabilecek konuları içerisinde barındırmamaktadır. Kapsadığı konular temas, deneyim, uygulama gerektiren öğrencinin daha aktif rol aldığı, yaşantı yoluyla öğrenmenin desteklenmesi gereken özelliktedirler. Dolayısıyla doğa eğitiminde aktif alarak öğrenmenin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumlarını geliştireceği düşünülebilir. Fen eğitiminde tutum ve motivasyonel yapıların incelenmesinde ki en önemli neden; bilişsel anlamda öğrencinin öğrenmesine nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Tutum ve motivasyonel yapıları bir öğrencinin kavramsal değişiminin moderatörleri olarak tanımlanabilir ve kısa ve uzun vadede öğrencinin fen öğrenimini etkileyebilmektedir (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993).

Buradan hareketle bu araştırma ile gönüllü 8. sınıf öğrencileri ile okul eğitiminden bağımsız bir doğa eğitimi projesinin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumlarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmada gönüllü 8. sınıf öğrencileri ile okul eğitiminden bağımsız bir doğa eğitimi projesinin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyon ve tutumlarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak için TÜBİTAK tarafından desteklenen "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1. Proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarının geliştirilmesine etkisi var mıdır?
1. Proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının geliştirilmesine etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma deneysel desenlerden, tek grup ön test – son test deneysel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Çalışma 9 gün süren uygulama temelli "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesine katılan öğrenciler ile birlikte yürütüldüğü için çalışmada kontrol grubu kullanılmamıştır.

### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 2016 yılında Türkiye Karadeniz bölgesinde yer alan, Samsun ilinde düzenlenen ve TÜBİTAK tarafından desteklenen "*Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı*" projesine, gönüllü olarak katılan toplam 40 ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır Projeye katılan öğrencilere ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Projeye Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| İlçeler | Cinsiyet | | |
|---|---|---|---|
| | Kız | Erkek | Toplam |
| A İlçesi | 3 | 7 | 10 |
| B İlçesi | 7 | 5 | 12 |
| C İlçesi | 5 | 5 | 10 |
| D İlçesi | 5 | 3 | 8 |
| **Toplam** | 20 | 20 | 40 |

**Veri Toplama Araçları**

Proje sürecinde gerçekleştirilen olan etkinliklerde; modelleme etkinlikleri, planetaryum-gözlemevi etkinlikleri, laboratuvar uygulamaları, seminer çalışmaları ve doğa-tatbikat uygulamalarına dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Proje sürecinde öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutum ve motivasyon gelişimini ölçebilmek amacıyla nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Proje sürecinde öğrenci gelişimlerini ölçmek ve değerlendirebilmek amacıyla aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Projede gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla, Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden meydana gelen "***Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği***" ön test ve son test olarak uygulanmıştır.
- Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarındaki değişimi belirlemek amacıyla Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen 23 maddeden meydana gelen "***Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği***" proje öncesi ön test ve proje sonrası son test olarak uygulanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin istatiksel çözümlemeleri SPSS 23.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce, veri dağılımında normalliğin sağlanıp sağlanmadığını test etmek için normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılırken; Levene testi ile varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır.

**Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik ve Homojenlik Sonuçları**

Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|---|---|---|
| | Statistic | df | p |
| **Ön Test** | ,176 | 40 | ,130* |
| **Son Test** | ,225 | 40 | ,155* |

*p>,05

Tablo 2 incelendiğinde Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testi sonuçlarının p>,05 olduğu için normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene Testi | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Statistic | $df_1$ | $df_2$ | p |
| **Ön Test** | ,422 | 1 | 38 | ,520* |
| **Son Test** | ,280 | 1 | 38 | ,600* |

*p>,05

Tablo 3 incelendiğinde Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği ön ve son test verilerinin Levene testi sonuçlarının p>,05 olduğu için homojen dağılım sergilediği görülmektedir. Tablo 6 ve Tablo 7'nin sonuçlarından hareketle verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun içinde ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

**Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Normallik ve Homojenlik Sonuçları**
Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **df** | **p** |
| **Ön Test** | ,157 | 40 | ,150* |
| **Son Test** | ,152 | 40 | ,121* |

*p>,05

Tablo 4 incelendiğinde Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön ve son test verilerinin normallik testi sonuçlarının p>,05 olduğu için normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön ve son test verilerinin homojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene Testi | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Statistic** | **df1** | **df2** | **p** |
| **Ön Test** | ,908 | 1 | 38 | ,347* |
| **Son Test** | ,000 | 1 | 38 | ,995* |

*p>,05

Tablo 5 incelendiğinde Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön ve son test verilerinin Levene testi sonuçlarının p>,05 olduğu için homojen dağılım sergilediği görülmektedir. Tablo 4 ve Tablo 5'in sonuçlarından hareketle verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun içinde ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

**Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular**
Projeye katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test aritmetik ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | **N** | **Ortalama** | **SS** |
|---|---|---|---|
| **Ön Test** | 40 | 14,4250 | 4,89315 |
| **Son Test** | 40 | 17,0750 | 3,65420 |

Tablo 6'dan görüldüğü gibi, öğrencilerin proje öncesi ortalama tutum puanları 14,4250 iken, proje sonrası aynı öğrencilerin tutum puanları artış göstererek 17,0750'ye kadar çıkmıştır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler için t testi analizi yapılmış olup, sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Puanlarının T-Testi Sonuçları

| Test | Ortalama | SS | df | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ön-Son Test** | -2,65000 | 5,23573 | 39 | -3,201 | ,003* |

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde projeye katılan öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutum puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak *(t=-3,201, p<0,05)* anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu projede gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

**Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyona İlişkin Bulgular**

Projeye katılan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları ön test-son test aritmetik ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | N | Ortalama | SS |
|---|---|---|---|
| **Ön Test** | 40 | 87,8750 | 12,18277 |
| **Son Test** | 40 | 92,1500 | 10,93231 |

Tablo 8'den görüldüğü gibi, öğrencilerin proje öncesi ortalama motivasyon puanları 87,8750 iken, proje sonrası aynı öğrencilerin motivasyon puanları artış göstererek 92,1500'e kadar çıkmıştır. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler için t testi analizi yapılmış olup, sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları

| Test | Ortalama | SS | df | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ön-Son Test** | -4,27500 | 9,41082 | 39 | -2,873 | ,007* |

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde projeye katılan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak *(t=-2,873, p<0,05)* anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu projede gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın birinci problemi doğrultusunda proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarının geliştirilmesine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeye yönelik motivasyonlarının proje sonrasında anlamlı bir arttığını göstermektedir. Bu artışın kaynağının proje süresince kullanılmakta olan öğretim yöntem ve tekniklerin olduğu düşünülebilir. Proje boyunca öğrencilerin ilgisini çekecek birbirinden farklı ancak birbiri ile paralel uygulamalar yapılmıştır. Böylece öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde geliştirilmiştir. Benzer şekilde Ryan ve Deci (2000) özenle gerçekleştirilen, yetkinlik ve özerklik için doğuştan gelen psikolojik gereksinimleri karşılayan, özünde motive olmuş davranışların oluşumu için öğrencilerin kendi kaderini tayin hakkını ne derece temsil ettiğiyle yakından bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla çalışmamızda elde edilen sonuçlar Ryan ve Deci (2000)'nin çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç proje açısından oldukça önemlidir.

Çalışmanın ikinci problemi doğrultusunda proje kapsamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının geliştirilmesine etkisi olup-olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; Genç Beyinler Bilim ve Sanat Yaz Kampı projesi sonucunda öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Bir başka deyişle proje süresince kullanılan

öğretim stratejileri doğrultusunda uygulanan öğretim teknikleri öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını artırmada etkili olmuştur. Araştırmanın başka bir sonucu ise öğrencilerin fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artışı ile fen bilimlerine karşı tutumlarının arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Tutum bir kere oluştuğu zaman, kolay kolay değişim göstermemektedir (Ajzen ve Fishbern, 1980). Ayrıca Özdemir (2010) doğa deneyimine dayalı fen eğitimi uygulamalarının öğrencilerin bilim dünyasına karşı algılarını olumlu yönde etkilediği belirtmiştir. Bu açılardan bakıldığında, çalışmamızda elde edilen sonuç oldukça önemlidir. Literatürde çocukların küçük yaşlardan başlayarak dünya, güneş, ay ve gökyüzü gibi bilimsel kavramlara karşı ilgili olduklarını ortaya koyan birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu yaşlardaki çocukların astronomiyle ilgili soru ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Aksi taktirde ileride değiştirilmesi zor olan kavram yanılgıları ve olumsuz tutumlar oluşmaktadır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social change*. New Jessey: Prentice-Hill.

Bogner, F. X. & Wiseman, M. (2004) Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International,* 15(1), 27–47.

Brigido, M., Bermejo, M. L., Conde, M. C., Mellado, V.(2010). The emotions in teaching and learning nature sciences and physics/chemistry in pre-service primary teachers. *US-China Education Review, 7*(12), USA.

Czerniak, C. & Scriver, M. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education, 5*(1), 77-86.
Ertürk, S. (1974). Eğitime Giriş. Gül Yayınevi, Ankara.

Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999) Emotional affinity toward nature as amotivational basis to protect nature. *Environment & Behavior,* 31(2), 178–202.

Koballa, T. R. & Glynn, S. M. (2007). Attitudinal and motivational constructs in science learning. In: Abell, S. K. & Lederman, N. G. (Eds.). *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 75-102.

Martin, B.L. & Briggs, L.J. (1986). The Affective and Cognitive Domains: Integration for Theory and Research. *Educational Technology Publications,*, New Jersey.

Otero, M. R. (2006). Emotions, feelings, and reasoning in science education. *Revista electrónica de investigación en educación de las ciencias, 1*(1), 24-53.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve dayanışmalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğikim Fakültesi Dergisi, 27*(127).

Pintrich, P.R., Marx, R.W. ve Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of educational Research,* 63, 167-199

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, University of Rocheste. https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf adresinden 11.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır

Storksdieck, M; Ellenbogen, K. And Heimlich, J.E. (2005). Changing minds? Reassing outcomes in free-choice environmental education. Environmental Education Research, 11 (3), 353-369.

Zembylas, M. (2001). A paralogical affirmation of emotion's discourse in science teaching. In: Barton, A. & Osborne, M. (Eds.). *Teaching science in diverse setting: Marginalized discourses and classroom practice*. New York: Peter Lang, 99-128.

Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 79-103.

Zembylas, M. (2004). Emotional issues in teaching science: A case study of a teacher's views. *Research in Science Education, 34*(4), 343-364

Zembylas, M., (2004). Emotional Issues in Teaching Science: A Case Study of a Teacher's Views. *Research in Science Education,* 343–364, Kluwer Academic Publishers, Nedherlands.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

# ULUSLARARASI TİCARET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMÜ TERCİH NEDENLERİ VE KARİYER PLANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Zekai Öztürk
Gazi Üniversitesi İİBF, Sağlık Yönetimi Bölümü
zozturk@gazi.edu.tr

Dicle Nehir Bozdan
Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
diclebzdn@gmail.com

İlkyaz Özenci
Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
ilkyaz.ozenci@gmail.com

**Özet**
Bu çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi Uluslararası Ticaret Bölümü lisans öğrencilerinin bölümü tercih nedenleri ve bunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak ve ayrıca bölüm öğrencilerinin kariyer hedefleri ve kariyer planları hakkında fikir ve düşüncelerini tespit etmektir.Araştırma, betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır.Veriler yüz yüze anket yöntemiyle elde edilmiştir.Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimi alan Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası Ticaret bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.Araştırma kapsamında 71'i kız 43'ü erkek olmak üzere toplam 114 öğrenciye anket uygulanmıştır.Çalışmamızın profilini yaşları 19-22 arasında değişen %62,3'ü kız öğrenci ve çoğunluğunu Anadolu Lisesi mezunu olan öğrenciler oluşturmaktadır.Araştırma sonucunda;öğrencilerin bölümü tercih etme nedenlerinden en önemlisinin mezun olunca iş bulma kolaylığı sağlayacak olduğunu düşünmeleridir.Öğrencilerinin yaklaşık %60'ının okudukları üniversiteden ve bölümden kısmen memnun oldukları gözlenmiş,kariyer hedef ve planları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uluslararası ticaret, kariyer, kariyer hedefleri, kariyer planları, kariyer yönetimi.

# A STUDY ON THE REASONS FOR CHOOSING DEPARTMENTS OF INTERNATIONAL TRADE STUDENTS, CAREER PLANS

**Abstract**
The aim of this study is to find out the reasons and influencing factors for the Gazi University International Trade Department students to prefer thedepartment as well as to inquire the students career targets and opinions and thoughts regarding their career plans.The universe of the study consists of the Gazi University Economic and Administrative Sciences International Trade Department students who received under graduate education the training and education year of 2016-2017 .With in the context of the study,aquestionnaire is applied to 114 student of which 71 was female and 43 male.The profile of our study is made up in general of 62,3% female students aged between 19-22 of which the majority consist of Anadolu High school graduates.In conclusion to the study ;it is understood that the most important of the reasons why the students prefer the department is that they think it will facilitate finding jobs after graduation.It is also found out that about 60% of the students are partially satisfied with the university and department they study at,and that there is a meaningful relationship between their career targets and plans.

**Keywords:** International trade,career,career targets,career plans,career management.

## GİRİŞ

Üniversite eğitimi, daha önce alınan eğitimlerden çok farklı nitelikte olup, çoğu bireye göre eğitimlerinin son noktasıdır(Öztürk ve Ilıman,2015: 71-93). Genellikle bundan bir sonraki adımda iş yaşamı vardır.İş yaşamında iyi bir yer edinebilmek için ise;iyi bir eğitim almak ve alınan bu eğitimi iş yaşamına en uygun şekilde entegre etmek gerekmektedir.

Değişen ve globalleşen dünya koşulları ile insan ihtiyaçları da değişmeye ve artmaya başlamıştır. Günümüzde insanlar eskiden olduğu gibi yalnızca çevresinde bulunan olanaklarla yetinmeyip,seçim hakkını en iyi şekilde kullanabilmek için çaba sarf etmektedir.Küreselleşme sonucunda ekonomik sınırların ortadan kalkmış olması,internet sayesinde iletişimin çok hızlı bir duruma gelmesi gibi nedenlerle de uluslar arasındaki ticaretin boyutlarını ve hızını artırmıştır.Bu nedenle de sadece kendi ülkesinde üretilen mal ve hizmetlerle yetinmemekte,diğer ülke mallarını da değerlendirip,bunların arasından seçim yapmaktadır.Bütün bunların sonucunda ise Uluslararası Ticaret diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de varlığını göstermeye başlamıştır.

Uluslararası Ticaret Bölümü Ülkemiz ekonomisinde yer alan sektörlerin uluslararası rekabet stratejilerinin oluşturulmasına katkıda bulunma potansiyeli olan yönetici adayları yetiştirmek üzere üniversitede eğitime başlamıştır.Bölüm öğrencilerine işletme ve ekonomi disiplinlerinin temel konuları,hukuk,nicel analizler,stratejik/ekonomik birleşmeler,girişimcilik ve ilgili konular ve bu alanların uluslararası boyutları ile ilgili dersler sunulmaktadır.

Uluslararası Ticaret Bölümünden mezun olan öğrencilerin yapacakları işin öneminin ve gerektirdiklerinin bilincinde olmaları gerekir.Hatta bu bilince henüz eğitim alırken ulaşabildiklerinde gerekli donanıma ve yeterliliğe sahip olarak mezun olup istedikleri platformlarda çalışabileceklerdir.Fakat öğrencilerin bu bilince ulaşabilmelerinde birçok etken rol oynamaktadır.Bu etkenlerin başlıcalarından biri de kariyer hedefli ilerlemektir.Çünkü hedef odaklı ilerlemek,plan ve sistem disiplinini de beraberinde getireceğinden başarı yolunu aydınlatacaktır.Gençlerin kariyer planlarında ve kariyer yollarında ilk adım olan üniversite öğrenimi, öğrencilerin kariyerlerini bireysel olarak yönetmede son derece önem taşımaktadır.

## KARİYER KAVRAMI VE KAPSAMI

### Kariyer Kavramı

Kariyer kelimesi, Türkçe'ye Fransızca "carriera" sözcüğünden geçmiştir.Sözcük Fransa'nın güneyinde konuşulan Roman kökenli Provencal dilinde "carriera"(araba yolu) anlamına gelmektedir. Fransızca'da kelime;meslek,diplomatik kariyer,bir meslekte aşılması gereken aşamalar,yaşamda seçilen yön gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Bingöl, 2010:341).

Literatür incelemesi yapıldığında ise,kariyer kavramıyla ilgili çok çeşitli tanımlarla karşılaşmaktayız.
- Kariyer,bireyin iş yaşamı boyunca izlemesi gereken bir dizi "faaliyet yolu"dur.Başka bir ifade ile kariyer,bireyin kamu veya özel çalışma yaşamında ilerleme sağlayacağı,bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır (Bingöl,2010:341).
- Kariyer bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi,deneyim ve beceri kazanmasıdır (Bayraktaroğlu,2006:137).
- Bir kişinin iş hayatı boyunca iş ile ilgili tecrübe,tutum ve davranışlarının tümüdür(Kök ve Halis,2007:2).

Kariyer günlük konuşmalarda ; meslek ve iş yaşamında ilerlemek, başarı elde etmek ve kişinin tüm bu iş yaşantısı boyunca üstlendiği rolleriyle ilgili deneyimlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Taşlıyan,Arı ve Duzman,2011:231-241).

Sonuçta bu tanımlar değerlendirildiğinde kariyer,kimi yazarlar için iş yaşamının planlanması,kimi yazarlar için gelişimi hiç bitmeyecek yaşam boyu devam eden bir süreç,kimileri için ise bireyin yaşam içerisinde çalıştığı pozisyonların tümü şeklinde ifade edilmektedir(Bayraktaroğlu,2006:117).

**Kariyer Planlaması ve Önemi**

Kariyer planlaması,örgütte kendine bir kariyer yolu seçen ve bu yolda ilerlemeye başlayan bireyin amaçlarını gerçekleştireceği araçları belirleme sürecidir.

Kariyer planlaması ile ilgili diğer tanımlar ise şöyledir. Craig(1987) tarafından yapılan tanıma göre, "kariyer planlaması,kariyer ile ilgili amaçları tanımlayarak,bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken adımların yönünü,zamanını,sırasını belirleyen ve bu amaca ulaşma için eğitim ve geliştirici faaliyet programları yaparak veya kariyere yön vererek önündeki fırsatları,zorlukları,seçenekleri ve sonuçları hakkında bilgili hale gelmesini sağlayacak iyi düşünülmüş bir süreçtir.Son zamanlarda özellikle küreselleşme ve teknolojik gelişmeler işlerin niteliğinin sürekli değişmesi,örgütün gelecekteki ihtiyaçları yönetimi,çalışanların her geçen gün değişen istek ve beklentileri,işten tatmin duyma derecesindeki değişmeler vb. gibi faktörler örgüt ve yöneticileri kariyer planlamasına önem vermeye yöneltmiştir (Fındıkçı,1999:128).

**Kariyer Yönetimi**

Kariyer yönetimi de daha önceki karıyer ve kariyer planlaması tanımlarında olduğu gibi birçok bakış açısı ile tanımlanmış ve yorumlanmıştır.Bunlardan bazıları:

-Kariyer yönetimi,temelde işgören yönetimi bölümünün teknik desteği ile yürütülen bir görev olmasına karşılık,değişik kademelerdeki yöneticilerin sorumluluğunda olması gereken ve yöneltme fonksiyonunun içinde düşünülebilen bir uğraşıdır(Şimşek ve Çelik,2012:325).

-Kariyer yönetimi,bireyin kariyer planının,organizasyonunun kariyer geliştirme araçları ile desteklenmesidir (Özden, 2001:28).

Kariyer yönetimini 2 şekilde incelenmek mümkündür :

**- Örgütsel Kariyer Yönetimi**: Organizasyonda yer alan tüm personelin bir kariyer planlaması modeli çerçevesinde kapsama alınması durumudur.Organizasyon yukarıya tırmanacak bireyleri seçer ve onlar için özel kariyer yolları hazırlar.İyi bir kariyer yönetiminden söz edebilmek için organizasyonel amaçlarla bireysel amaçların bütünleştirilerek,bireylerin kariyer hedeflerini gerçekleştirme konusunda işletmenin destek sağlaması gereklidir (Uyargil vd.,2008:309).

**- Bireysel Kariyer Yönetimi**: Bireysel açıdan kariyer yönetimi kişinin bilgi,beceri ve amaçları üzerinde biçimlenir.Kariyer sürecinin oluşumu sırasında bireyi yönlendiren faktörleri içsel ve dışsal olarak ayırabiliriz.

İçsel faktörlerin en önemlisi bireyin kişiliğidir. Bireyin kişiliği,bireyin kariyer seçimini ve sürecini etkileyecektir.Dışsal faktörlerde en belirleyici olanı ise bireyin sosyal özgeçmişidir.
Sosyal özgeçmiş; aile ,çevre, eğitim, sosyo-ekonomik olgular vb. öğelerden oluşan geniş bir yelpazeyi oluşturur.Bu faktörler zaman içerisinde kişiyi dışarıdan etkilemek suretiyle onun kariyer süreci ile ilgili kararlarını etkiler ve yönlendirir.Böylece birey kişisel kariyer aşamalarını gerçekleştirir. (Griffin 1996:696-697; Aktaran: Şimşek ve Öge , 2007:264-265)

**ALAN ARAŞTIRMASI**

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ; Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin bu bölümü seçme nedenlerini ve kariyer hedeflerini belirlemektir.Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve test edilmiştir.

H1 : Cinsiyet ile "Mezun olunca iş bulma kolaylığı" görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
H2 : Cinsiyet ile "Alanın toplumsal saygınlığı" görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

H3 : Cinsiyet ileı "Açıkta kalma korkusu" görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
H4 : Okuduğu okuldan memnun olma ile "Uluslararası Ticaret ile ilgili yeni bilgi ve yetenekler edineceğim"görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
H5 : Öğrencilerin bölümü tercih nedenleri ile "Bu bölümün topluma hizmet ve faydalı olacağı"görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

**Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma Uluslararası Ticaret bölümü lisans öğrencilerinin kariyer hedeflerini belirleme ve bu bölümü seçme nedenlerini ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Uluslararası Ticaret bölümü öğrencileri üzerinde daha önce bu konuda bir araştırmaya rastlanmadığından araştırmaya gerek duyulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları bu alanda yapılacak araştırmalara veri oluşturacağı için de önemli görülmektedir.

**Araştırma Evreni, Örneklem ve Sınırlılıklar**

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası Ticaret Bölümü lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin kariyer planları ve hedefleri için neler yaptıkları, neler yapmayı planladıkları ve hedefleri öğrenilmek istenmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi Uluslararası Ticaret Bölümü birinci ,ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan, toplam üç yüz öğrenciye anket uygulanmıştır.Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmamıştır. Anketlerden tam anlamıyla düzgün olarak doldurulmuş olan toplam 114 anket analiz edilmiştir.Anketi dolduranların 71'i kız 43'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.Araştırma sonuçları SPSS 22.0 ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma Gazi Üniversitesi İİBF Uluslararası Ticaret Bölümü 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören lisans öğrencileri ile sınırlandırılmış olup, sonuçları genellenemez.

**Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma kapsamında Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin bölümü tercih nedenleri,kariyer hedefleri ve planları incelenmek istenmiştir.Bu kapsamda öğrencilerin bölümü tercih nedenleri ve kariyer hedefleri adı altında iki bölüm ve 6 demografik soru ile öğrencilerin okudukları bölüm ve üniversiteye dair 4 adet sorudan oluşan anket 114 öğrenciye uygulanmıştır. Örnekleme dair demografik istatistikler ilgili bölümlerde sunulmuştur. Araştırmada öncelikle ölçeklerin güvenirliliği test edilmiş daha sonra betimsel istatistikler ve test istatistikleri sunulmuştur. Uluslararası ticaret bölümü öğrencilerinin bölüm tercih nedenleri ve kariyer hedeflerine ait farklılıkların sınanması aşamasında uygun test istatistiklerinin seçilebilmesi için normal dağılım testlerinden yararlanılmış, verinin normal dağılıma uymadığı gözlendiğinden parametrik olmayan test yöntemlerinden faydalanılmıştır.

**Güvenirlilik Analizi**

Araştırma kapsamında uygulanan ankette yer alan ölçeklere ait güvenirlilik istatistikleri tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Güvenirlilik İstatistikleri

| Bölüm | n | Cronbach's Alpha Katsayısı | Güvenirlilik |
|---|---|---|---|
| Öğrencilerin Bölüm Tercihi Nedenleri | 10 | 0,800 | |
| Öğrencilerin Kariyer Hedefleri | 10 | 0,822 | |

Her iki ölçeğinde güvenirlilik analizi sonucu Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları 0,8 in üzerindedir. Ölçekler güvenirlilik kriterini sağlamaktadır.(>0,8)

**Demografik Özellikler**

Anket formunda yer alan demografik sorulara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerleri tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Demografik İstatistikler

| | | Frekans (n) | Yüzde(%) |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 71 | 62,3 |
| | Erkek | 43 | 37,7 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Yaş | 17-19 | 30 | 26,3 |
| | 19-22 | 69 | 60,5 |
| | 22-25 | 15 | 13,2 |
| | 25 ve üstü | 0 | 0,0 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Sınıf | 1 | 28 | 24,6 |
| | 2 | 43 | 37,7 |
| | 3 | 15 | 13,2 |
| | 4 | 28 | 24,6 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Mezun Olunan Lise | Lise | 25 | 21,9 |
| | Meslek lisesi | 8 | 7,0 |
| | Anadolu lisesi | 75 | 65,8 |
| | Diğer | 6 | 5,3 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Uzun Süredir Yaşadığınız Yer | Köy | 3 | 2,6 |
| | İlçe | 11 | 9,6 |
| | Şehir | 15 | 13,2 |
| | Büyükşehir | 85 | 74,6 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Ailenizi Hangi Gelir Grubunda Görüyorsunuz | Alt | 5 | 4,4 |
| | Orta | 101 | 88,6 |
| | Üst gelir düzeyi | 8 | 7,0 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |

**Üniversite Ve Bölüm ile İlgili İstatistikler**

Anket formunda yer alan üniversite ve bölüm ile ilgili sorulara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerleri tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3: Üniversite Ve Bölüm İle İlgili İstatistikler

| | | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Genel Olarak Üniversitemden Memnunum | Evet | 34 | 29,8 |
| | Hayır | 14 | 12,3 |
| | Kısmen | 66 | 57,9 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Genel Olarak Bölümümden Memnunum | Evet | 49 | 43,0 |
| | Hayır | 12 | 10,5 |
| | Kısmen | 53 | 46,5 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Bölümü Tercih Sıranız | ilk 3 | 57 | 50,0 |
| | 4-6 | 24 | 21,1 |
| | 7-10 | 17 | 14,9 |
| | 10 ve üzeri | 16 | 14,0 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |
| Bölümünüzü Değiştirmek İstiyor Musunuz | Evet | 10 | 8,8 |
| | Hayır | 74 | 64,9 |
| | Kararsızım | 30 | 26,3 |
| | Toplam | 114 | 100,0 |

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Test İstatistikleri

Bu kısımda katılımcıların anket formunda yer alan ölçek sorularına verdiği cevaplar frekans (n) ve yüzde (%) olarak belirtilmiştir.

### 1 .Öğrencilerin Bölüm Tercihi Nedenleri Test İstatistikleri

Öğrencilerin bölüm tercih nedenleri ölçek sorularına ait betimsel istatistikler tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Bölüm Tercihi Nedenleri Test İstatistikleri

| | Hiç Önemli Değil | | Önemli Değil | | Kararsızım | | Önemli | | Kesinlikle Önemli | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Mezun olunca iş bulma kolaylığı | 1 | .9 | 4 | 3.5 | 12 | 10.5 | 29 | 25.4 | 68 | 59.6 |
| Alanın toplumsal saygınlığı | 2 | 1.8 | 9 | 7.9 | 13 | 11.4 | 56 | 49.1 | 34 | 29.8 |
| Açıkta kalma korkusu | 3 | 2.6 | 10 | 8.8 | 17 | 14.9 | 38 | 33.3 | 46 | 40.4 |
| Bu bölüme ilgi duyma | 3 | 2.6 | 3 | 2.6 | 15 | 13.2 | 43 | 37.7 | 50 | 43.9 |
| Çevrenin tavsiyesi (aile,arkadaş) | 13 | 11.4 | 18 | 15.8 | 21 | 18.4 | 51 | 44.7 | 11 | 9.6 |
| Kariyer fırsatlarının çekiciliği | 3 | 2.6 | 3 | 2.6 | 8 | 7.0 | 43 | 37.7 | 57 | 50.0 |
| Bu bölümün topluma hizmet ve Fayda açısından yararlı olduğunu düşünüyorum | 1 | .9 | 5 | 4.4 | 17 | 14.9 | 56 | 49.1 | 35 | 30.7 |
| Yeteneklerimin ve becerilerimin bu bölüme yatkın olduğunu düşünüyorum. | 5 | 4.4 | 5 | 4.4 | 27 | 23.7 | 37 | 32.5 | 40 | 35.1 |

Tablo 4'teki önermeler incelendiğinde n=1,2,3 gibi çıkan sonuçlar değerlendirmeye alınmamıştır.Öğrenciler,%85 oranında mezun olduğunda iş bulma kolaylığına inandıkları bölümü tercih ettiklerini belirtmişlerdir.Öğrencilerin uluslararası ticaret bölümünü seçmelerinde alanın toplumsal saygınlığının %78,9 etkili olduğu söylenebilir. Mezun olunca açıkta kalma korkusundan dolayı bu bölümü tercih edenlerin oranı ise %73,7'dir.Bu bölüme ilgi duyduğu için tercih edenlerin oranı ise %81,6'dır.Çevrenin tavsiyesi ise,uluslararası ticaret bölümünü tercih etmede %54,3 orana sahiptir.Yapılan istatistiki sonuçlara göre bölümü tercih etmedeki etken %87,7'lik oranla kariyer fırsatlarının çekiciliğidir.Bu bölümün topluma hizmet ve fayda açısından yararlı olduğunu düşünerek bölümü tercih edenlerin oranı da %79,8'dir.Yetenek ve becerilerinin tercih ettikleri bölüme uygun olduğunu düşünen öğrencilerin oranı ise %67,6'dır.

**2. Öğrencilerin Kariyer Hedefleri Test İstatistikleri**

Öğrencilerin Kariyer Hedefleri ölçek sorularına ait betimsel istatistikler tablo 5 de sunulmuştur

Tablo 5: Öğrencilerin Kariyer Hedefleri Test İstatistikleri

| | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Uluslararası Ticaret ile ilgili yeni bilgi ve yetenekler edineceğim. | 0 | 0.0 | 6 | 5.3 | 14 | 12.3 | 61 | 53.5 | 33 | 28.9 |
| Bu bölümde akademik kariyer odaklı olarak ilerleyeceğim. | 18 | 15.8 | 6 | 5.3 | 37 | 32.5 | 30 | 26.3 | 23 | 20.2 |
| Öğrendiğim bilgileri sistematik bir şekilde iş hayatında uygulayacağım. | 5 | 4.4 | 6 | 5.3 | 29 | 25.4 | 44 | 38.6 | 30 | 26.3 |
| Kendi ülkemin sınırları içinde faaliyet yürütebileceğim bir iş kuracağım. | 9 | 7.9 | 13 | 11.4 | 57 | 50.0 | 21 | 18.4 | 14 | 12.3 |
| Kendi ülkemin sınırları dışında faaliyet yürütebileceğim bir iş kuracağım. | 10 | 8.8 | 12 | 10.5 | 53 | 46.5 | 22 | 19.3 | 17 | 14.9 |
| Uluslararası platformda faaliyetlerini yürüten bir işletmede üst kademe yönetici olacağım. | 2 | 1.8 | 7 | 6.1 | 34 | 29.8 | 46 | 40.4 | 25 | 21.9 |
| Kamu kurum veya kuruluşlarında çalışacağım. | 24 | 21.1 | 11 | 9.6 | 42 | 36.8 | 20 | 17.5 | 17 | 14.9 |
| Mezun olduğumda kendi bölümümle alakalı bir işte çalışmayacağım. | 49 | 43.0 | 12 | 10.5 | 29 | 25.4 | 17 | 14.9 | 7 | 6.1 |
| Bölümümle alakalı yeterli donanıma sahip olarak mezun olacağımı düşünmüyorum | 29 | 25.4 | 14 | 12.3 | 27 | 23.7 | 27 | 23.7 | 17 | 14.9 |
| Mezun olduktan sonra kendimi başka alanda geliştirmek istiyorum. | 26 | 22.8 | 15 | 13.2 | 31 | 27.2 | 31 | 27.2 | 11 | 9.6 |
| Mezun olduğumda,hangi işte çalışacağım benim için çok önemli değil | 69 | 60.5 | 14 | 12.3 | 13 | 11.4 | 9 | 7.9 | 9 | 7.9 |
| Mezun olduğumda geleceğimle alakalı herhangi bir kariyer hedefim yok. | 73 | 64.0 | 17 | 14.9 | 11 | 9.6 | 5 | 4.4 | 8 | 7.0 |

Tablo 5 'teki önermeler incelendiğinde , öğrenciler %82,4 oranında Uluslar arası Ticaret ile ilgili yeni bilgi ve yetenekler edineceğine inanmaktadır.Öğrencilerin %46,5 'i ise bu bölümde akademik kariyer odaklı ilerleyeceğini söylemiştir.Öğrendiğim bilgileri sistematik bir şekilde iş hayatında uygulayacağım diyen öğrencilerin oranı ise %64,9'dur.Öğrenciler kendi ülkelerinin sınırları içinde veya sınırları dışında faaliyet yürütebilecekleri bir iş kurma konusunda kararsız kalmışlardır.Öğrencilerin %62,3 gibi yüksek bir oranla Uluslar arası platformda faaliyetlerini yürüten bir işletmede üst kademe yönetici olacağı konusunda umutları vardır.Kamu kurum veya kuruluşlarında çalışmayı planlayan öğrenciler (%32,4) ile çalışmayı düşünmeyen (%30,7) öğrencilerin oranları yaklaşık yüzdelere sahiptir.Buna karşılık bu konuda kararsız kalan öğrencilerin oranı da (%36,8) yine çalışmayı planlayan ve çalışmayı düşünmeyen öğrencilerin oranına yakındır.Öğrencilerin %43'lük oranına sahip olan kısmı mezun olduğunda kendi bölümü ile alakalı bir işte çalışacağını düşünmektedir.Mezun olurken öğrencilerin %38,6'sı bölümle alakalı yeterli donanıma sahip olamayacaklarını düşünmektedirler.Mezun olduktan sonra öğrencilerin %36'sı kendini başka alanda geliştirmek istemezken, %36,8'i kendini başka alanda geliştirmek istemektedir.Öğrencilerin %72,8'lik kısmı mezun olduğunda hangi işte çalışacağı hususuna önem vermektedir.Öğrencilerin %78,9'luk kısmının mezun olduğunda geleceği ile alakalı kariyer hedefleri vardır.

**3.Normal Dağılım Testleri**

Demografik özelliklere ve bölümle ilgili değişkenlere bağlı ölçeklerin fark analizleri yapılırken doğru test tekniğinin seçilebilmesi için değişkenlerin dağılım türü belirlenmelidir. Farklılık analizlerinde kullanılacak değişkenlere ait normal dağılım test istatistikleri tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6: Normal Dağılım Testi

| | Kolmogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | İstatistik | df | Sig. | İstatistik | df | Sig. |
| Cinsiyet | ,404 | 114 | ,000 | ,614 | 114 | ,000 |
| Yaş | ,321 | 114 | ,000 | ,771 | 114 | ,000 |
| Sınıf | ,256 | 114 | ,000 | ,837 | 114 | ,000 |
| Mezun Olunan Lise | ,406 | 114 | ,000 | ,701 | 114 | ,000 |
| Uzun Süredir Yaşadığınız Yer | ,445 | 114 | ,000 | ,579 | 114 | ,000 |
| Ailenizi Hangi Gelir Grubunda Görüyorsunuz | ,461 | 114 | ,000 | ,457 | 114 | ,000 |
| Genel Olarak Üniversitemden Memnunum | ,368 | 114 | ,000 | ,682 | 114 | ,000 |
| Genel Olarak Bölümümden Memnunum | ,310 | 114 | ,000 | ,698 | 114 | ,000 |
| Bölümü Tercih Sıranız | ,300 | 114 | ,000 | ,770 | 114 | ,000 |
| Bölümünüzü Değiştirmek İstiyor musunuz? | ,358 | 114 | ,000 | ,737 | 114 | ,000 |

Normal dağılım testlerine ait genel sıfır hipotezi ve alternatif bir hipotezleri şu şekildedir;
H0 : Veriler normal dağılmaktadır.
H1 : Veriler normal dağılmamaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk test istatistiklerinin 0,00 olarak hesaplandığı görünür. Bu durumda H0 hipotezleri red,H1 hipotezleri kabul edilir. Daha açık bir ifade ile veriler normal dağılıma uymamaktadır. Normal dağılıma uymayan değişkenlerin hipotez sınamalarında non-parametrik test istatistiklerinden faydalanılmıştır.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Gazi Üniversitesi Uluslararası Ticaret bölümü öğrencilerinin kariyer planlamasını etkileyen unsurların tespitine yönelik yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

*Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek oranla "Mezun olunca iş bulma kolaylığı sağlayacağını" düşündükleri, alanın toplumsal açıdan saygınlık gördüğünü ve açıkta kalma korkusu yaşayacaklarını düşündükleri için bölümü tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
*Okuduğu okuldan ve bölümden memnun olan öğrencilerin "Yetenek ve becerilerinin bölüme yatkın olduğunu" düşündükleri ortaya çıkmıştır.
*Okuduğu okuldan ve bölümden memnun olan öğrencilerin, Uluslararası Ticaret ile ilgili yeni bilgi ve yetenek edinme konusunda daha istekli oldukları görünmektedir.
*Kız öğrencilerin bölümde akademik kariyer odaklı ilerleme hedefi erkek öğrencilerden daha fazladır.
*Genel olarak okuduğu bölümden ve okuldan memnun olan öğrenciler bölümleriyle ilgili olarak daha umutlu, istekli ve daha pozitif beklentiler içerisindedirler.
Ayrıca;
*Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin %29'u üniversiteden memnun olduklarını,%49'unun ise bölümden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bölümünüzü değiştirmek istiyor musunuz sorusuna %64,9 gibi yüksek bir oranda hayır cevabı verilmiştir.

Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin gerek üniversiteyi gerekse bölümlerini daha çok sevecek ve bağlılıklarını artıracak biçimde memnuniyetlerinin artırılmasının sağlanması gerekir.

Tablolardan da görüldüğü gibi bölüm öğrencilerinin %50'lik bir kısmının bölümü ilk üçte tercih ettikleri anlaşılmaktadır. İlk altıda tercih edenlerin oranı ise %71 olup, oldukça yüksek bir orandır. Buradan; Uluslararası Ticaret Bölümü öğrencilerinin bilinçli bir biçimde bölüme geldikleri kanısına varılabilir. Bu nedenle öğrencilerin bu başlangıç motivasyonlarının düşürülmemesi ve daha da yükseltilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Ayrıca bölüm öğrencilerinin %40'ı mezun olduklarında alanla ilgili yeterli donanıma sahip olamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz düşünceyi ortadan kaldırmak için Uluslararası Ticaret Bölümü dersleri ile ders içeriklerinin pazar koşulları ve sistemler de dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi faydalı olabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Bayraktaroğlu, Sn.(2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara : Gazi Kitabevi.

Bingöl, D.(2010) .*İnsan kaynakları yönetimi* (7.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Fındıkçı, .(1999). *İnsan kaynakları yönetimi* (7.Baskı). Alfa Yayıncılık.

Kök,S. ve Halis,M. (2007) *Kariyer Yönetimi.*Orion Yayıncılık.1.Baskı.İstanbul.

Özden, M. C..(2001). *Bireysel kariyer yönetimi:Profesyonelin el kitabı.* Ankara:Ümit Yayıncılık.

Öztürk, Z. Ve Ilıman, Ebrar Z.(2015) .Sağlık yönetimi ve işletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerin bölümü tercih nedenleri ile beklenti ve motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Yıl:8.S:1.

Super, D. E. (1957). *The psychology of career: An introduction to vocational development*. Newyork: Harper&Row Publishers.

Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A.(2012). *Yönetim ve organizasyon*. (14.Baskı). Konya:Eğitim Yayınevi.

Taşlıyan, M., Arı Ü Nazmiye, Duzman, B.(2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi:İibf öğrencileri üzerinde bir alan araştırması.*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* , C:3.S:2.

Uyargil, B.Cavide. vd.(2008). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi A.B.D. İstanbul: Beta Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

# TÜRKİYE'DE KLASİK GİTAR ALANI İLE İLGİLİ YAYIMLANAN MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ VE SINIFLANDIRILMASI

Arş. Gör. Merve Nihan Ertekin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
mnertekin@gmail.com

**Özet**
Bu araştırmada Türkiye'de klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makaleler incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Gitar alanı ile ilgili çalışacak araştırmacılara yol göstermek ve alanda çalışılmamış konuları ortaya koymak amacıyla "Google Scholar" ve "Dergipark"da indekslenen 43 makaleye ulaşılmış ve belirlenen kriterlere göre sınıflandırılmıştır. Literatür taraması yöntemi ile veriler toplanmış, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel bir biçimde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre en çok çalışmanın 2016 yılında yapıldığı, erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre fazla olduğu, en çok çalışmanın gitar eğitimi alanında yapıldığı, nicel ve nitel yöntemlerin yakın oranlarda kullanıldığı, betimsel araştırma deseninin deneysel araştırma desenine göre daha fazla kullanıldığı, en sık kullanılan veri toplama aracının kaynak tarama olduğu ve ulusal ve uluslar arası nitelikteki dergilerde yayınlanan çalışmaların yakın oranlarda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Gitar, içerik analizi, araştırma, bilimsel yayın.

# CONTENT ANALYSIS AND CLASIFICATION OF CLASICAL GUITAR FIELD ARTICLES WRITTEN IN TURKEY

**Abstract**
In this research, the articles written about the classical guitar field in Turkey and their content were analyzed. 43 articles indexed in "Google Scholar" and "Dergipark" have been reached and classified according to specified criteria in order to guide the researchers working on the guitar field and to reveal studied topics in the field. According to the obtained data, most of the studies were done in 2016, male researchers were more than female researchers, most of the studies were conducted in the field of guitar education, quantitive and qualitive methods were used in close proportions, descriptive design was used more than experimental desing. It has been found that the most used data collection tool is the literature rewiev and the studies published in national and international journals are in close proportions.

**Keywords:** Guitar, content analysis, research, scientific publication.

## GİRİŞ

Melodiyi ve armoniyi seslendirebilmesi, klasik, geleneksel ve popüler müzik türlerinde kullanılabilmesi, kendine özgü ses renginin etkileyiciliği ve kolay taşınabilir olması nedeniyle günümüzün en popüler çalgılarından olan gitar, uzunluğu 65-66 cm. olan mi-la-re-sol-si-mi seslerine akort edilen altı telli bir çalgıdır (Say 2006:193, Özgül 1996:32).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyanın her yerinde beğeni toplayarak popüler olan gitar, ülkemizde de ilgi görerek genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminin bir parçası olmuş, müzik eğitimine ve kültürüne katkı sağlamıştır (Uluocak 2015). Türkiye'de üniversite düzeyinde gitar eğitimi Erol Küyel tarafından 1973-74 öğretim yılında "Okul Çalgı Kümeleri Dersi" adı altında Gazi Eğitim Enstitüsünde başlamış, bunu 1977-78 öğretim yılında Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, 1983 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, 1985 yılında Gazi

Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik eğitimi bölümü, 1986 yılında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı izlemiştir (Tarman, 1996).

Gitar eğitiminin üniversitelerde yaygınlaşmasıyla alanla ilgili akademik çalışmalar artmış ve Ulusal Tez Merkezinden 04.04.2017 tarihinde elde edilen verilere göre 95 adet yüksek lisans, 25 adet doktora, 10 adet sanatta yeterlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca 09.03.2017 tarihinde "google scholar" ve "dergipark"dan indekslenen 43 makale bulunmaktadır.

Türkiye'de literatür incelemesine yönelik tarama çalışmaları artmakta ve yazılı kaynakların incelenmesini ve sınıflandırılmasını içeren çalışmalar yapılmaktadır. Literatür taraması, araştırmacının konu ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmasını, önceki çalışmaların bulgularını, kullanılan yöntemleri, alana katkılarını ve henüz araştırılmamış noktalarını anlamasını sağlar (Karahasanoğlu, Yavuz 2015). Eğitim bilimleri alanında yapılan bu çalışmaların yanında müzik eğitimi ile ilgili çalışmalar da yapılmaktadır. Bu çalışmaları Küçükosmanoğlu tarafından 2016 yılında yapılan ve III. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri'nde sözlü bildiri olarak sunulup, tam metin bildiri olarak yayımlanan "Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yapılan Lisans Üstü Tezler Üzerine Bir İçerik Çalışması" ,Ece tarafından 2007 yılında yapılan "Bilimsel Dergilerde Yayınlanan Müzik Makaleleri (Bir Bibliyografya Denemesi), Demirbatır tarafından 2001 yılında yapılan "Müzik Alanı Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tez Bibliyografyası", Varış tarafından 2011 yılında yapılan "Türkiye'de Viyola Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi", Karkın tarafından 2011'de yapılan " Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", Tebiş ve Okay tarafında 2013 yılında yapılan " Türkiye'de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi", Öztutgan tarafından 2016 yılında yapılan " Türkiye'de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi", Ataman tarafından 2009 yılında yapılan "Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler", Ömür ve Gültek tarafından 2011 yılında yapılan "Türkiye'de 2000-2010 Yılları Arasında Piyano Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi" oluşturmaktadır.

Müzik alanıyla ilgili araştırmalarda konu eğilimlerinin belirlenmesi, araştırmaların sınıflandırılması ve analizinin yapılması, gelecekte yapılacak çalışmalar için bir temel oluşturacak ve geçmişte yapılan çalışmalarla bir bağ kurarak alana katkı sağlayacaktır (Varış 2012).

Araştırmanın, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara kaynak olması ve bugüne dek klasik gitar üzerine yayımlanmış makalelerin sistemli bir şekilde analiz edilerek bir bütün halinde ortaya konması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de klasik gitar üzerine yazılmış makaleleri belirlenen kriterler doğrusunda inceleyerek yapısal ve niteliksel durumunun analiz edilmesi ve mevcut durumun ortaya konmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı nedir?
2. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırmacı sayısına göre dağılımı nedir?
3. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı nedir?
4. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı nedir?
5. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırma desenine göre dağılımı nedir?
6. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı nedir?
7. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı nedir?
8. Klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin yayınlandıkları dergi niteliğine göre dağılımı nedir?

## YÖNTEM

Türkiye'de klasik gitar alanıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelendiği bu araştırma, çok sayıda elemanın incelendiği ve özelliklerinin ortaya konduğu tarama yönteminin kullanıldığı betimsel nitelikte bir araştırmadır. Çalışmada veriler, içeriğin sistematik olarak tanımlanmasıyla dökümanların karakterize edilip karşılaştırılmasını sağlayan içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini ve örneklemini Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında klasik gitarla ilgili yayımlanan, google scholar ve dergiparktan 09.03.2017 tarihinde indekslenen 43 makale oluşturmaktadır.

Örneklemde yer alan makaleler incelenerek belirlenen kriterlere göre sınıflandırılmış, Microsoft Excel programında gruplanarak yüzde ve frekans tabloları haline dönüştürülerek yorumlanmıştır.

**BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırma sonuçları alt problemlere göre düzenlenerek tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

| **Yayın yılı** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| 2016 | 8 | 18,60 |
| 2014 | 7 | 16,28 |
| 2015 | 6 | 13,95 |
| 2013 | 4 | 9,30 |
| 2010 | 4 | 9,30 |
| 2011 | 4 | 9,30 |
| 2012 | 3 | 6,98 |
| 2009 | 3 | 6,98 |
| 2006 | 2 | 4,65 |
| 2007 | 1 | 2,33 |
| 2008 | 1 | 2,33 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 1. Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımını göstermektedir. Tablo 1'e göre en çok makale yayımlanan yıl 8 makale ile 2016 yılı, en az makale yayımlanan yıllar ise 1 makale ile 2007 ve 2008 yılları olmuştur. Elde edilen verilere göre son yıllarda yayımlanan makalelerin sayısında artış olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Araştırmacı Sayısına Göre Dağılımı

| **Yazar Sayısı** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Tek yazarlı | 24 | 55,81 |
| Çok Yazarlı | 19 | 44,19 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 2. Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin araştırmacı sayısına göre dağılımını göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde yayımlanan makalelerin 24 (%55,81)'ünün tek yazarlı, 19 (%44,19)'unun çok yazarlı olduğu, tek yazarlı ve çok yazarlı makalelerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı

| **Cinsiyet** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Erkek | 29 | 67,44 |
| Karma | 8 | 18,60 |
| Kadın | 6 | 13,95 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 3. Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde, yayımlanan makalelerin 29 (%67,44)'unun erkek araştırmacılar tarafından, 6'sının (%13,95) kadın araştırmacılar tarafından, , 8 (%18,60)'inin çok

yazarlı çalışma olup kadın ve erkek yazarlar tarafından yayımlandığı görülmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre erkek araştırmacıların sayılarının, kadın araştırmacılara göre fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

| **Konular** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Klasik Gitar Eğitimi | 12 | 27,91 |
| Teknik | 4 | 9,30 |
| Klasik Gitar ile İlgili Bilgi, Tutum ve Görüş | 3 | 6,98 |
| Gitarın Eğitimdeki Yeri | 3 | 6,98 |
| Gitar Performansı | 2 | 4,65 |
| Gitar Metodları | 2 | 4,65 |
| Gitar ile Eşlik | 2 | 4,65 |
| Gitar Bestecileri, Yorumcuları ve Gitara Katkıları | 2 | 4,65 |
| Gitarın Halk Müziği ile Kullanımı | 2 | 4,65 |
| Gitar Tarihi | 2 | 4,65 |
| Armoni | 1 | 2,33 |
| Türk Müziği ve Gitar | 1 | 2,33 |
| Perdesiz Gitar | 1 | 2,33 |
| Gitar Yarışmaları | 1 | 2,33 |
| Gitar Çalımına Bağlı Rahatsızlıklar ve Sakatlanmalar | 1 | 2,33 |
| Çalgısı Gitar Olan Öğrenciler | 1 | 2,33 |
| Eser Analizi | 1 | 2,33 |
| Deşifre | 1 | 2,33 |
| Gitar Alanı ile İlgili Yapılan Çalışmalar | 1 | 2,33 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 4 klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımlarını göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde 12 (%27,91) makale sayısı ile en çok klasik gitar eğitimi konusunda makale yayımlandığı, klasik gitar eğitimi konulu makaleleri 4 (%9,30) makale ile gitar tekniği konulu makalelerin ve 3 makale ile klasik gitar ile ilgili bilgi, tutum ve görüş konulu makaleler ve gitarın eğitimdeki yeri konulu makalelerin izlediği görülmektedir. Klasik gitar eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısını diğer konularda yapılan çalışmalara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

| **Araştırma Deseni** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Betimsel | 31 | 72,09 |
| Deneysel | 9 | 20,93 |
| Betimsel ve Deneysel | 3 | 6,98 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 5 klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin araştırma desenine göre dağılımlarını göstermektedir. Tablo 5'e göre yayımlanan makalelerin 31 (%72,09)'inde betimsel desen, 9 (%20,93)'unda deneysel desen, 3 (%6,98)' ünde betimsel ve deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 6: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

| **Araştırma Yöntemi** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Nicel | 20 | 46,51 |
| Nitel | 19 | 44,19 |
| Karma | 3 | 6,98 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 6 klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımlarını göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde makalelerin 20 (%46,51)'sinin nicel araştırma yöntemleri, 19(%44,19)'unun nitel araştırma yöntemleri, 3 (%6,98)'ünün hem nitel hem nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yazıldığı görülmektedir.

Tablo 7: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

| **Veri Toplama Aracı** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Kaynak Taraması | 27 | 31,03 |
| İnceleme | 9 | 10,34 |
| Görüşme | 8 | 9,20 |
| Test | 8 | 9,20 |
| Anket | 7 | 8,05 |
| Gözlem Formu | 4 | 4,60 |
| Ölçek | 3 | 3,45 |
| Uzman Görüş Alma Formu | 2 | 2,30 |
| Bilgi Formu | 1 | 1,15 |
| **Toplam** | **87** | **100** |

Tablo 7 klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin veri toplama aracına göre dağılımlarını göstermektedir. Tablo 7'ye göre araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı 27 (%62,79) makalede kullanılan kaynak taramasıdır.

Tablo 8: Klasik Gitar Alanı ile İlgili Yayımlanan Makalelerin Yayımlandıkları Dergi Niteliğine Göre Dağılımı

| **Dergi Niteliği** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Uluslar arası | 24 | 55,81 |
| Ulusal | 19 | 44,19 |
| **Toplam** | **43** | **100** |

Tablo 8 klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandıkları dergi niteliğine göre dağılımlarını göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde yayımlanan 43 makaleden 24 (%55,81)'ünün uluslar arası nitelikteki dergilerde, 19 (%44-19)'unun ulusal nitelikli dergilerde yayımlandığı; uluslar arası nitelikteki dergilerde yayımlanan makalelerin ulusal dergilerde yayımlanan makalelere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Google Scholar ve Dergipark'dan indekslenen, klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanmış 43 makalenin belirlenen kriterler doğrultusunda incelendiği bu içerik analizi çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmada klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makale sayısının en çok olduğu yılın 2016, en az olduğu yılların ise 2007 ve 2008 yılları olduğu ve bu yıllardan itibaren yayımlanan makale sayısının her yıl arttığı tespit edilmiştir. Bu durum alana yönelik ilginin ve bu alanda çalışan araştırmacı sayısının arttığını göstermektedir.

Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin yazar sayısına göre dağılımlarının oranları birbirine yakın olarak bulunmuştıur. Ece (2007) Bilimsel Dergilerde Yayınlanan Müzik Makaleleri (Bir Bibliyografya Çalışması" adlı çalışmasında müzik alanında yazılan makaleleri yazar sayısına göre inceleyip tek yazarlı makalelerin çok yazarlı makalelere göre sayıca çok fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müzik alanında çalışma yapan araştırmacıların çoğunluğunun bireysel çalışma yapmayı

tercih ederken, klasik gitar alanı ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların ortak çalışma yapmayı da bireysel çalışmaya yakın oranda tercih ettiği söylenebilir.

Araştırmada klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin çoğunluğunun erkek yazarlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Küçükosmanoğlu (2016) ve Öztutgan (2016)'ın klasik gitar üzerine yazılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında da lisansüstü tez yazan araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak gitarın erkek araştırmacılar ve öğrenciler arasında daha yaygın bir çalgı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmanın klasik gitar eğitimi alanında yapıldığı ve bunu gitar tekniği, klasik gitar ile ilgili bilgi tutum ve görüş konularının izlediği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca paralel olarak Ece(2007) Bilimsel Dergilerde Yayınlanan müzik makaleleri(Bir Bibliyografya Çalışması" adlı çalışmasında müzik alanında yazılan makalelerin konularına göre sınıflandırılmasında en çok çalışma yapılan konunun "çalgı eğitimi ve öğretimi", ile "müzik eğitimi" olduğu; Küçükosmanoğlu (2016)"Klasik Gitar Alanı ile İlgili yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması" adlı çalışmasında ve Öztutgan (2016) Türkiye'de Gitar Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında gitar alanında yazılan lisansüstü tezlerin konularına göre sınıflandırılmasında en çok çalışma yapılan konunun "gitar eğitimi" olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmada klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğunun betimsel araştırma deseninde yazıldığı ve ayrıca nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirine yakın oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Küçükosmanoğlu (2016) ve Öztutgan (2016) klasik gitar alanı ile ilgili lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında tezlerinin büyük çoğunluğunun betimsel araştırma desenine göre yazıldığını tespit etmişlerdir.. Küçükosmanoğlu (2016) çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırma yöntemlerine göre çok daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları araştırma deseni yönünden benzerlik, araştırma yöntemi bakımından farklılık göstermektedir. Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerde en çok kullanılan veri toplama aracı kaynak taramasıdır. Klasik gitar alanı ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında Küçükosmanoğlu (2016) da en çok kullanılan veri toplama aracının kaynak taraması olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Klasik gitar alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin yayımlandıkları dergi niteliğine göre sınıflandırılmasında uluslar arası nitelikteki dergilerde yayımlanan araştırma sayıları ile ulusal nitelikteki dergilerde yayımlanan makale sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada yapılan içerik analizi çalışmasının uluslar arası makaleler ile lisansüstü çalışmaları kapsayacak şekilde genişletilmesinin daha kapsamlı bir içerik analizi çaşlışması yapılması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Ataman, Ö. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler Kastamonu Eğitim Dergisi, 17:1, 341-352.

Ece A.S. (2007) Bilimsel dergilerde yayınlanan müzik makaleleri (Bir bibliyografya denemesi 2000-2006) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi" 15:2 45-81.

Demirbatır, R.O. (2001). Müzik alanı yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14:1, 123-141.

Karahasanoğlu S., Yavuz E.D. (2015) Müzikte Araştırma Yöntemleri 1. Baskı Cenkler Matbaası: İstanbul.

Karkın, A.M. (2011). Müzik bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1:2, 143-149.

Küçükosmanoğlu H.O. (2016) Kasik Gitar Alanı ile İlgili Yapılan Lisans Üstü Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması 3. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri Bildiri Kitabı 439-456.

Ömür, Ö. ve Gültek, B. (2011). Türkiye'de 2000-2010 yılları arasında piyano üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin analizi. E-Journal Of New World Sciences Academy, 6:4, 463-471.

Özgül İ. (1996) Müzik Eğitimi ve Öğretimi Kastamonu: Ayvatoğlu Ofset.

Öztutgan Z. (2016) Türkiye'de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty) 13:1 684-708.

Say A.(2006) Müziğin Kitabı Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Tarman S. (1996) Bekir Küçükay'ın Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodunun Hedef, Hedef Davranış ve İçerik Yönünden İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniveristesi Ankara .

Tebiş, C. ve Okay, H. H. (2013). Türkiye'de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi. International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education, 2:2, 11-20.

Varış, Y.A. (2012). Türkiye'de viyola üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin analizi. The Journal Of Academic Social Science Studies, 5:8, 1247-1260.

Uluocak S. (2015) Türkiye'de Cumhuriyetin İlk Elli Yılında Klasik Gitar Eğitimi: Paleogolos ve Öğrencileri, Sahne ve Müzik Eğitim Araştırma Dergisi 1 60-80.

**Ek 1:Araştırmada İncelenen Makaleler**

Akbulut F. (2014) Klasik Gitar Deşifresinde Kalıp Organizasyonunun Önemi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 4(8) 44-51.

Akçay Ö. (2016) Gitar Eğitiminde Yazarak Çalışma Yönteminin Parmak ve Konum Numaralarına Uygun Seslendirmeye Etkisi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:19 (3) 91-102

Arapgirlioğlu H., Uludağ A.K. (2011) Klasik Gitar Eğitiminde Müzikalite Kavramının Öğretimine Yönelik Bir İnceleme NWSA- Fine Arts 6(4) 485-494.

Arın M.E. (2014) Yerelden Küresele Açılan Bir Model Olarak Perdesiz Gitar, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(1) 79-90

Bingöl F. (2013) Klasik Gitar Eğitiminde Parmak Hazırlamalı Seslendirme Yöntemi, Ekev Akademi Dergisi 17(56) 409-418.

Cangökçe H. (2013) Gitarda Sağ El Tekniği ve Ekoller, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 15 (2) 213-222.

Cangökçe H. (2016) Klasik Gitarda Sol El Teknikleri, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 18(1) 149-157.

Çoğulu T. (2011) Klasik Gitar İçin Yapılmış Türkü Düzenlemelerinde ve Bestelerde Bağlama Çalım Teknikleri, Folklor/Edebiyat 17(68) 153-165

Çokoğullu K. (2015) Çağdaş Klasik Gitar Besteciliğinde Türk Müziğinden Yararlanmanın Yolları, NWSA-Fine Arts 10(4) 123-133.

Doğru L., Yöndem S. (2009) Uluslar arası Deneyimli Türk Klasik Gitar Yorumcularının Gitar Eğitim Süreçlerini Etkileyen Bazı Öğeler, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6(1) 329- 342

Ergin E. (2016) Klasik Gitar Eğitiminde Karşılaşılan Önkol Hastalıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, International Journal of New Trends in Arts, Sports &Science Education 5(2) 1-14.

Erim A. (2011) Gitar Yarışma Jürilerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi 19(1) 73-84.

Erim A. (2016) Gitar Eğitiminde Başlangıç Yaşı ve Kritik Dönem Olgusu, Sanat ve Tasarım Dergisi 6(1) 169-178.

Erim A., Yöndem S. (2007) Türkiye'de Klasik Gitar Eğitiminde Kullanılan Başlangıç Metotlarından Bazılarının Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14 90-109.

Erim A., Yöndem S. (2009) Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 26 45-55.

Kalaycıoğlu I., Erim A. (2016) Erken Yaş Gitar Eğitimiyle İlgili Basılı Materyallerin Karşılaştırmalı Analizi, Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi 9(17) 105-128.

Kaptan, Z., Yöndem, S. (2010). Bağlama ve klasik gitarın öğretim süreçleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 7(1) 21-46.

Kasar K., Yöndem S. (2006) Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Klasik Gitar ile İlgili Bilgi ve Tutumları, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Küçükosmanoğlu H.O. (2014) N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi A.B.D. Klasik Gitar Öğrencilerinin Bireysel Çalgı (Klasik Gitar) Eğitimi Hakkındaki Görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 3(1) 133-140.

Özdek A., Albuz A. (2014) Makamsal Karakterdeki Gitar Müziği Eserlerinin Lisans Eğitiminde Kullanımına Yönelik Görüşler, Sanat Eğitimi Dergisi Sayı:2(1) 169-195.

Özdemir M., Can A. (2014) Klasik Gitar Eğitimine Eklektik Bir Yaklaşım, İdil Dergisi 3(13) 25-43.

Özdemir M., Yöndem S. (2011) Müzik Öğretmeni Adayı Gitar Öğrencilerinin Çalgı Alan Dersleri ve Genel Akademik Başarı Durumlarının Bazı Dğeişkenler Açısından İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 33 141-156.

Özkan S.B., Mustan Dönmez B. (2012) Mitolojik Etimolojisinden Hareketle Gitar Üzerine Bir Köken Analizi ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 3(5) 96-107.

Özkan, S. B. ve Mustan Dönmez, B. (2014). Türkiye'de Gitar Pratiklerinde Anadolu Müziksel Öğelerinin Kullanılması Süreci Üzerine Sosyo-Kültürel Bir Araştırma, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi 5(17) 128-162.

Özkasnaklı U., Dalkıran E. (2013) Klasik ve Flamenko Gitar Sağ El çalım Tekniklerinin Karşılaştırılması ve Gitar Eğitiminde Kullanılabilirliği, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 3(26) 217-224.

Öztutgan Z. (2016) Türkiye'de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty) 13:1 684-708.

Uludağ A.K. (2015) Okul Çalgıları Gitar Eğitimi Dersinde Ekip Çalışmasına Dayalı Stratejiler ve Öğrenci Başarı Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 30(3) 147-159.

Uludağ A.K. (2016) edinci Pozisyona Dayalı Alternatif Gitar Öğretim Modelinin Okul Çalgıları Gitar Eğitimi Dersinde Kullanılabilirliği, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Nisan 2016 20 (2): 393-40.

Uludağ A.K. (2016) Flemenko Gitar Stillerinin Müzik Dersi Öğretim Programı Düzeyine Uygun Türküler Eşliğinde Kullanılabilirliği, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 17(2) 51-68.

Uludağ A.K. (2016) Gitar Eğitiminde Farklı Akort Sistemleri ile Kurgulanmış Çalışmalar: Nikriz Makamı Dizisi Örneği Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sonbahar, Sayı:18, 407-420.

Uluocak S. (2015) Rönesans Gitarından Klasik Gitara Sağ El Tekniğinin Gelişimi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 12(29) 330-346.

Uluocak S. (2015) Türkiye'de Cumhuriyetin İlk Elli Yılında Klasik Gitar Eğitimi: Paleogolos ve Öğrencileri, Sahne ve Müzik Eğitim Araştırma Dergisi 1 60-80.

Uluocak S., Tufan E. (2010) Öğretmen Çalgısı Olarak Klasik Gitar Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarısına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi 18(2) 597-606.

Uluocak, S. (2014). Klasik gitarın ilköğretim müzik eğitiminde öğretmen çalgısı olarak kullanımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 109-123.

Ünlenen E. (2015) Andres Segovia'nın Gitar Müziğine Katkıları, Sanat ve Tasarım Dergisi 5(2) 157-171.

Yalçın G. (2013) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Derslerinde Klasik Gitarın Yeri ve Önemi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32(2) 347-368.

Yalçın G., Albuz A. (2012) Gitar Uygulamalı Armoni Öğretiminin Öğrenci Bilgi ve Performans Düzeyine Etkisi NWSA- Fine Arts 7(1) 35-49.

Yeprem S. (2008) Flamenko'daki Fandango, Zapatedo ve Sevillanas Formlarına Benzeyen Klasik Gitar Eserlerinin, Otantik Flamenko Yaklaşımıyla Analitik Olarak Değerlendirilmesi, İstanbul Üniveristesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 18 134-161.

Yılmaz E., Temiz E. (2012) Okul Şarkılarının Klasik Gitar ile Esliklendirilmesine Yönelik Eşliklendirme Örnekleri NWSA-Fine Arts 7(2) 150-164.

Yılmaz H., Şen Ü.S. (2016) Gitarın Popülerlik Durumunun İncelenmesi, İdil Dergisi 25(5) 1491-1521.

Yiğit N., Özdek A. (2010) Özengen Müzik Eğitiminde Klasik Gitar Eğitimi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 313-329

Yokuş T. (2010) Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1 139-156.

Yokuş T. (2010) Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı:31 161 – 175

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

# ÜLKEMİZDEKİ GİTAR ALANINDAKİ BULUŞMALARDAN TÜRKİYE GİTAR BULUŞMALARI'NIN İÇERİĞİNİN İNCELENMESİ

Öğrtm. Abdullah Kaya
Beyşehir Gazi Ortaokulu
abdullahkaya1@windowslive.com

Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi
h_onur_k@hotmail.com

**Özet**
Bu çalışmada Türkiye Gitar Buluşmaları'nın ülkemizde gitar alanına sunduğu gelişmeleri ve katkıları incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla söz konusu buluşmaların içeriğinde yer alan usta sınıfları, konser, yarışma, panel ve seminerler ile ülkemizdeki genç gitaristlere etkisi incelenmiştir. 2007 yılından başlayarak günümüze kadar devam eden buluşmaların amacı ise ülkemizdeki gitaristlerin bir araya gelerek gitar alanında gelişmesine katkıda bulunmak ve bir sonraki yıl yapılacak buluşmanın zeminini hazırlamaktır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada doküman analizi ve literatür taraması yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye Gitar Buluşmaları'nın içerisinde barındırdığı etkinliklerin uluslararası ve ulusal gitaristleri kapsadığı saptanmıştır. Aynı zamanda yeni jenerasyon gitaristlere konserler yapabilme imkanı sağlandığı çıkarılmış ve yapılan seminerler ile gitar alanına merakın ve ilginin çekilebileceği anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Gitar, Gitar Festivali, Gitar Eğitimi.

# EXAMINATION OF THE CONTENTS OF TURKEY GUITAR MEETING

**Abstract**
In this study, it was aimed to examine developments and contributions of Turkey Guitar Meetings in the field of guitar in Turkey. For this purpose, the effects of masterclass, concert, contest, panels and seminars in young guitarists in our country were investigated. The aim of the ongoing meetings starting from 2007 is to contribute to the development of guitarists in our country and prepare the ground for the next year's meeting. This research is a descriptive study. Document analysis and literature search were conducted in the research. As a result of the research, it was determined that the events hosted by Turkey Guitar Meetings include international and national guitarists. At the same time, it was understood that it was possible to perform concerts with new generation guitarists, and the seminars made it possible to get interested in the guitar field.

**Keywords:** Guitar, Guitar Festival, Guitar Education.

## GİRİŞ

Gitar, telleri mi, la, re, sol, si, mi seslerine akort edilen, ses genişliği 3,5 oktav olan altı telli bir çalgıdır (Say, 2006:193). 1860'lı yıllarda ortaya çıkan klasik gitar bir evrim süreci geçirerek günümüzde kullanılan biçimine gelmiştir (Uluocak, 2011:13). Klasik gitar, klasik, caz, halk müziği, popüler müzik gibi farklı müzik türlerinin icra edilmesine olanak sağlaması; ritimsel, ezgisel, tınısal ve armonisel işlevlere sahip olması, kolay taşınabilmesi ve kolay temin edilebilmesi gibi özellikleriyle 20. yüzyılın ilk

yarısından itibaren tüm dünyada ve ülkemizde giderek beğeni kazanarak kendine özgü bir yer edinmiştir (Uluocak, 2015:62).

Yaygınlaşan gitar merakı ile özel eğitim veren kuruluşlar oluşmaya ve gün geçtikçe sayıca artmaya başlamıştır. Bununla birlikte ülkemizde gitar tanınan bir saz haline gelmiş ve bunun sonucunda gitar festivalleri, gitar icra ve beste yarışmaları birbiri ardına düzenlenmiştir (Kanneci, 2001:17).
Ülkemizde klasik gitarla ilgili bilinen en eski gitar eğitmeni Andrea Paleologos (1911-1997)'dur. Andrea Paeologos birçok öğrenci yetiştirmiş ve öğrencileri arasında Mario Parodi, Can Aybars, Ziya Aydıntan, Sava Palasis, Savaş Çekirge ve Misak Toros gibi ülkemiz gitar yaşamının gelişiminde çok önemli görevler almış gitaristler vardır. 1976 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Klasik Gitar Topluluğu kurulmuştur (Kanneci, 2001: 18).

"1995 yılı ilkbaharında Türkiye gitar yaşamı için bir başka çok önemli gelişme olmuştur. Sevda Cenap AND Müzik Vakfı başkanı Sayın Mehmet BAŞMAN'ın daveti üzerine Venezuela'nın Ankara Büyükelçisi Ramon DELGADO, ünlü Venezuelalı gitarist ve araştırmacı bir araya gelerek bir toplantı gerçekleştirdiler. Toplantıdan çıkan karar sonucunda aynı gruba Savaş Çekirge de eklenerek T.C. Dışişleri Bakanlığı ve T.C. Kültür Bakanlığı temsilcileri ile Dışişleri Bakanlığı Kültür İşleri Genel Müdürlüğünde bir başka resmi toplantı daha yapılmıştır. Bu toplantı sonucunda: 1996 yılından başlayarak, her iki yılda bir olmak üzere, 29 Ekim tarihinin hemen öncesi olan "Cumhuriyet Haftası" içerisinde gitar bienali yapılmasına karar verilmiştir. Bienale Venezuelalı ünlü gitarist-besteci Antonio LAURO'nun ismi verilmiştir ve bienaller süresince Türk gitar öğrencilerine uluslararası gitaristlerin lisansüstü dersleri ve konserler vermesi, 30 yaş ve altındaki gitaristler arasında ödüllü ulusal gitar yarışması düzenlenmesi hedeflenmiştir. 1996 Ekim ayında yapılan ilk bienalden başlayarak hedeflere kısa sürede ulaşılmanın yanında, hedefler her bienalde geliştirilmiş ve üçüncüsünün yapıldığı 2000 yılında çok olumlu seviyeye ulaşmıştır. 2000 yılında son gelinen duruma göre: üç ayrı kıtadan gelen 14 gitarist (Venezuela, İspanya, Almanya, İtalya, Bulgaristan, Gürcistan, Azerbaycan, Japonya) ve İspanya'dan gelen üç değişik belediye temsilcisi ile uluslararası boyut genişletilmiştir. Bunun yanında gelen gitaristler için yurt içinde (Van, Eskişehir, Samsun, İstanbul, Kırıkkale, Niğde, Nevşehir) konserler düzenlenmiş ve yurdumuzun diğer yörelerinde de gitara meraklı insanlara hizmet vermek amaçlanmıştır" (Erhan, 2006:22).

İstanbul Filarmoni Derneği tarafından düzenlenen "Uluslararası İstanbul Gitar Festivali" 1982 yılından 1993 yılına kadar devam etmiş, daha sonra dernek diğer düzenlenen festivallere de destek vermiştir. 2001 yılından itibaren Uluslararası Gitar Festivali düzenlenmeye başlamıştır. 1983 yılında İstanbul Filarmoni Derneği ve Uluslararası Lions Yönetim Çevresi Federasyonunca düzenlenen "Ulusal Gitar Müziği Beste Yarışması"nda birinciliği "Uzun Hava ve Kırık Hava" isimli eserleriyle Sarper Özsan "Dört Küçük Parça" ve "Oyun" isimli parçaları ile ikinciliği ve üçüncülüğü Mutlu Torun kazanmış, ayrıca Mutlu torun mansiyon ödüllerini de almıştır. 1-4 Kasım 1984 tarihinde "1. Ulusal Klasik Gitar Yarışması" düzenlenmiş, kulüp, dernek ve üniversitelerin de gitar günleri tarafından düzenlendiği gözlenmektedir. 1997'de Boğaziçi Üniversitesi Mezunlar Derneği, gitarist Hüsrev İsfendiyaroğlu'nun desteği ile bir gitar festivali düzenlemiş, 21-22 Mart 1999'da Boğaziçi Üniversitesi Folklör Kulübü "Boğaziçi Gitar Günleri" düzenlemiş, 1-5 Nisan 2002 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesi Müzik Kulübü pek çok ünlü gitaristin katılımıyla "Gitar Günleri" düzenlemiş, ODTÜ Klasik Gitar Topluluğu'nca 11-14 Nisan 1999 ve 16-18 Nisan 2001 tarihlerinde "ODTÜ Klasik Gitar Günleri" düzenlenmiştir. 11-14 Nisan 1999'da yapılan "3. ODTÜ Klasik Gitar Günleri"nde Carlo Dominiconi (İtalya), Bekir Küçükay, topluluk üyelerinden Devrim Eray ve Tevfik Çampınarı'nın klasik gitar resitalleri yer almıştır. İstanbul Bilgi Üniversitesi tarafından Mayıs 1998'de, 5-6-7 Mayıs 1999'da, 3-4-5 Mayıs 2000'de "Uluslararası Gitar Günleri" düzenlenmiştir. Karaburun'da düzenlenen Karaburun Gitar Festivali'nin ilki 1998 yılında düzenlenmiş ve içeriğinde masterclass çalışmaları gerçekleşmiş, 31 Ağustos-7 Eylül 1999'da düzenlenen 2. Karaburun Gitar Festivali'nde masterclass ve 1. Gitar Yarışması düzenlenmiş, 24-31 Ağustos 2000'de yapılan 3. Karaburun Gitar Festivali'nde masterclass çalışmaları, 2. Gitar Yarışması ve konserler gerçekleşmiştir. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi tarafından 10-11-12 Mayıs 2000'de "1. Gitar Günleri", 5-21 Mayıs 2001'de "2. Gitar Günleri", 5-27 Nisan 2002 "3. Gitar Günleri" düzenlenmiştir. Sevda Cenap And Müzik Vakfı tarafından 1996, 1998, 2000, 2002 yıllarında

AntonioLauro Gitar Bianelleri ve yine Sevda Cenap And Müzik Vakfı katkılarıyla "1. Savaş Çekirge Gitar Günleri" ve "2. Savaş Çekirge Gitar Günleri" düzenlenmiştir (Elmas, 2003: 55).

Ülkemizde gitar, önceleri eğlence müziğinde kullanılırken yapılan konserler ve radyo yayınlarıyla daha çok tanınan bir çalgı haline gelmiş, gitar ile ilgili beste yarışmaları yapılmış, özel dershaneler ve özel dersler ile gitar dersleri yapılmaya başlanmıştır. Gitar eğitimi, ilk olarak 1977-1978 yıllarında Mimar Sinan Üniversitesi'nde, sonrasında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nde verilmeye başlanmıştır. Eğitim fakültelerine bağlı müzik bölümlerinde gitar eğitimine, ilk olarak 1983 yılında Marmara Üniversitesi'nde başlanmış, bunu Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, İnönü üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi izlemiştir (Yöndem, 1998:4). Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda gitar eğitimi alan öğrenci sayısının artmasıyla, öğrencilere ve eğitimcilere buluşma imkanı sağlayan organizasyonlar yapılmıştır. Türkiye Gitar Buluşması 2006 yılından itibaren her yıl yapılan, içeriğinde seminerler, söyleşiler, paneller, usta sınıfları, gitar dersleri, gitar fuarları, konserler bulunduran, çalgı yapımcılarının, Türk ve yabancı sanatçı-eğitimcilerin ve gitar eğitimi alan öğrencilerin bir araya geldiği bir organizasyondur. Bu organizasyon Klasik Gitar Derneği ve Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi'nin katkılarıyla Doç. Kağan Korad koordinatörlüğünde yapılmaktadır. Türkiye Gitar Buluşması, bünyesinde yapılan faaliyetler ile ülkemizdeki gitar eğitimi alan öğrencilerinin alanlarında gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Türkiye Gitar Buluşmaları'nın koordinatörlüğünü yapan Doç. Korad, buluşmaların amacının ise birbirinden kopuk olan ülkemizdeki gitarla ilgilenen kişileri, öğretmenleri ve öğrencileri birbiriyle kaynaştırmak, etkileşimi ve aktivasyonu arttırmak olduğunu belirtmiştir. Bu tür buluşmaların profesyonel hayata adım atmakta olan genç gitaristlerin birlikte çalışabilen meslek gruplarının daha verimli ve iş olanaklarını genişleten bir etki sağladığını söylemiştir.2006 yılından 2016 yılına kadar her yıl yapılan Türkiye Gitar Buluşması, Türk ve yabancı sanatçı-eğitimcilerini bir araya getiren ve aynı zamanda gitar eğitimi alan öğrencileri sanatçı-eğitimcilerle bir araya getiren bir buluşma olmuştur.

Bu çalışma ile, 2006-2016 yıllarında gerçekleşen Türkiye Gitar Buluşması'nda yer alan faaliyetlerde çalgı yapımcılarının, gitar eğitimi alan öğrencilerin, Türk sanatçı-eğitimcilerin ve yabancı sanatçı-eğitimcilerin katılımları ve yapılan faaliyetlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye Gitar Buluşmaları'nda yapılan faaliyetler nelerdir?
2. Türkiye Gitar Buluşmaları'nda yapılan faaliyetlere gitar eğitimi alan öğrencilerden, çalgı yapımcılarından, Türk sanatçı-eğitimcilerden, yabancı sanatçı eğitimcilerden kaç kişi katılmıştır?
3. Türkiye Gitar Buluşmaları'nda yıllara göre gitar eğitimi alan öğrencilerden, çalgı yapımcılarından, Türk sanatçı-eğitimcilerden ve yabancı sanatçı-eğitimcilerden kimler katılmıştır?
4. Türkiye Gitar Buluşması'nda yer alan seminerlerin, söyleşilerin, gitar derslerinin, ustalık derslerinin, konserlerin, atölye çalışmalarının, gitar fuarlarının içeriği nedir ve sayısı kaçtır?

## YÖNTEM

Verilerin kaynak tarama yöntemiyle toplandığı bu araştırma betimsel ve nitel bir çalışmadır.Araştırmanın evrenini Türkiye Gitar Buluşmaları,örneklemini 2006-2016 yılları arasında on buluşmadan oluşan Türkiye Gitar Buluşmaları oluşturmaktadır.

Araştırma Türkiye'de son on yılda yapılan gitar buluşmalarının betimsel olarak incelenmesi bakımından önem taşımaktadır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Türkiye Gitar Buluşması'nda yer alan faaliyetler incelenmiş ve tablolar oluşturulmuştur.

Birinci Türkiye Gitar Buluşması'ndaki faaliyetler içerisinde panel, seminer, konser ve ustalık dersleri bulunmaktadır. Programda "Gitar Bölümlerinin Tanıtımı" panelinde konuşmacı olarak Yrd. Doç. Dr.

Soner Egesel, Ceyhun Şaklar, Prof.Dr. Harun Baturbaygil, Muzaffer Çorlu, Alper Güncan, Can Erdoğan, Hale Korucu, Dr. Ahmet Kanneci, Dr. Lütfü Erol, Doç. Dr. Kağan Korad; "Gitar Bölümlerinin Sorunları" konulu ikinci panelde ise Yrd. Doç. Dr. Soner Egesel, Ceyhun Şaklar, Prof. Dr. Harun Baturbaygil, Bülent Ergüden, Muzaffer Çorlu, Alper Güncan, Can Erdoğan, Hale Korucu, Dr. Ahmet Kanneci, Dr. Lütfü Erol, Doç. Dr. Kağan Korad ve Dr. Kürşad Terci konuşmacı olarak yer almıştır."Sahne Korkusu-Müzik Performans Anksiyetesi" konulu seminer Muzaffer Çorlu tarafından sunulmuştur. Ustalık derslerini yabancı gitaristlerden LiviuGeorgescu, Türk gitaristlerden ise Yrd. Doç. Dr. Soner Egesel, Bülent Ergüden ve Muzaffer Çorlu vermiştir.Yabancı gitaristlerden Mircea Stefan, genç gitaristlerden ise Bahar Türker, Erdem Karakaş, Güray Alyörük, Cem Çeliksırt, Hande Cangökçe, Eren Süalp, Celil Refik Kaya, Adil Koray Barut, Atakan Meşekıran, Ayşegül Koca konserlerde performanslarını sergilemiştir.

Tablo 1: Birinci Türkiye Gitar Buluşması'nda Yapılan Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-EğitimciKategorilerine Göre Dağılımı

| | **Panel** | **Seminer** | **Konser** | **Ustalık Dersleri** |
|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **10** | **-** |
| **Türk Sanatçı-Eğitimci** | **12** | **1** | **-** | **3** |
| **Yabancı Sanatçı-Eğitimci** | **-** | **-** | **1** | **1** |

Tablo 1'de yapılan iki panelde on iki Türk sanatçı-eğitimcinin konuşmacı olarak yer aldığını; bir Türk sanatçı-eğitimcinin seminer sunumu yaptığını; on gitar eğitimi alan öğrencinin ve bir yabancı sanatçı-eğitimcinin sahne performansı gerçekleştirdiğini; üç Türk sanatçı-eğitimcinin ve bir yabancı sanatçı-eğitimcinin ustalık dersi yaptığı görülmektedir.

İkinci Türkiye Gitar Buluşması'nda paneller, seminerler, konserler, gitar fuarı, gitar dersleri ve ustalık dersleri yer almaktadır. "Bestecilerimiz ve Türk Gitar Repertuvarı" konulu panelde konuşmacı olarak Nejat Başeğmezler, Bülent Ergüden, Haydar İldan, Ertuğ Korkmaz, Bekir Küçükay, Işın Metin, Safa Yeprem yer almıştır. "Gençler İçin Kariyer Dünyası" adlı seminer BoskoRadojkovic, "Müzisyenlerde Kas ve İskelet Sistemi Sağlığı ve Rehabilitasyonu" adlı seminer Prof.Dr. Filiz CAN tarafından yapılmıştır.Gitar derslerini Muzaffer Çorlu, Soner Egesel, Bülent Ergüden, Safa Yeprem yapmıştır. Ustalık derslerindeyabancı sanatçı-eğitimciBoskoRadojkovic yer almıştır. Gitar fuarına çalgı yapımcılarından Yücel Açın, Ömer Akar, Ercan Bilir, Suat Çağlıyan, Arif Türker Gündoğdu, Ünal İçöz, İbrahim Kırlı, Ekrem Özkarpat katılım sağlamıştır. Yapılan konserlerde yabancı gitarist SabrinaVlaskalic, Türk gitaristlerden Emre Efe, Tolgahan Çoğulu, Erhan Birol; gitar eğitimi alan öğrenci olarak İrem Gümüşgöz, ŞilanAğdede, AhmetcanAklamuz, Ceren Baran, Alp Ozan Bursalıoğlu, Hande Cangökçe, Çiğdem Çilesiz, Erdem Karataş, Celil Refik Kaya, Tufan Kurdoğlu, M. Sinan Kurşun, Atakan Meşekıran, Hasan Meten, Eren Süalp, Bahar Türker, Umut Öner, Alparslan Gökhan Ulutan, Ahmet Yeşil, Onur Yılmaz,Ahmet Kılınç, Yılmaz Koç, Bahar Adıgüzel, Kağan Bedri Koçak, İlter Cebeci, Onur Önem, Güray Alyörük yer almıştır.

Tablo 2: İkinci Türkiye Gitar Buluşması'nda Yapılan Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci, Çalgı Yapımcısı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Panel** | **Seminer** | **Konser** | **Gitar Fuarı** | **Gitar Dersleri** | **Ustalık Dersleri** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **26** | **-** | **-** | **-** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 7 | 1 | 3 | - | 4 | - |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | 1 | 1 | - | - | 1 |
| Çalgı yapımcısı | - | - | - | 9 | - | - |

Tablo 2 incelendiğinde, ikinci Türkiye Gitar Buluşması'nda yapılan panelde yedi Türk sanatçı-eğitimcinin konuşmacı olarak yer aldığı, yapılan iki seminerdenbirinin bir Türk sanatçı-eğitimci ve diğerinin bir yabancı sanatçı-eğitimci tarafından sunulduğu, üç Türk sanatçı-eğitimcinin, yirmi altı gitar eğitimi alan öğrencinin ve bir yabancı sanatçı-eğitimcinin konserlerde performans sergilediği, dokuzçalgı yapımcısının çalgılarını sergiledikleri gitar fuarına katıldıkları, bir yabancı sanatçı-eğitimcinin ustalık derslerinde eğitim verdiği, dört Türk sanatçı-eğitimcinin ise gitar derslerinde eğitmenlik yaptığı görülmektedir.

Üçüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerler, atölye çalışmaları, gitar orkestrası, ensemble dersleri, konserler bulunmaktadır. Yapılan seminer, Prof. Dr. Filiz CAN tarafından "Müzisyenlerin Vücut, Kas Sağlığını Korumaları, Performanstan Maksimum Verim Alınması ve Arttırımı" konusunda sunulmuştur. Gitar derslerini Safa Yeprem, Alper Güncan, Kürşad Terci, Kağan Korad, Ahmet Kanneci, Ceyhun Şaklar, Ozan Akyatan, Hale Korucu, Can Erdoğan, Soner Egesel, Bülent Ergüden, Muzaffer Çorlu gerçekleştirmiştir. Atölye çalışmaları "İspanyol Besteciler Olan Rodrigo ve Albeniz'in Eserlerinin Orijinal Formları ve Aralarındaki Bağlantı" konusunda Safa Yeprem tarafından yapılmıştır. Önceki buluşmalardan farklı olarak, isteyen gitar öğrencilerinin katılabileceği Muzaffer Çorlu'nun çalıştıracağı gitar orkestrası kurulmuştur. Konserlerde Triobio(Kaan Bedri Koçak, Onur Önem, İlter Cebeci), Bilkent Gitar Duo(Anıl Gelenler, Barkın Sertkaya), Beyaz – Veysel Keman Gitar İkilisi(Özgür Veysel Sağlam, Beyazıt Akhundov, Sevil Erçak), Abant Gitar Dörtlüsü(Sadık Yöndem, Muhittin Özdemir, A. Süleyman Bilgin, Y. Emrah Uzunca), Yıldız Gitar Duo(Erdinç Erdem, Kerim Altınörs) yer almıştır.Ayrıca ensemble dersleri ve dvd/projeksiyon gösterimi yapılmıştır.

Tablo 3: Üçüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda Yer Alan Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Gitar Dersleri** | **Atölye Çalışmaları** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 1 | 12 | 1 | 14 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | - | - | - |

Tablo 3 incelendiğindebir Türk sanatçı-eğitimcinin seminer sunduğunu, on iki Türk sanatçı-eğitimcinin gitar derslerini gerçekleştirdiğini, bir Türk sanatçı-eğitimci tarafında atölye çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Buluşmada on dört Türk sanatçı-eğitimci konser faaliyetlerinde yer aldığı görülmektedir. Dördüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerler, ustalık dersleri, gitar fuarı ve konserler yer almaktadır. Buluşmadaki faaliyetlerden"Tablatür Nota Yazımı, Luth Repertuvarından Gitara Yapılan Düzenlemeler" seminerini DarcoKarajic sunmuştur. "Gitar Eğitiminde Çalışma Disiplini ve Gitar Seçimi" semineri ise Melih Güzel tarafından sunulmuştur. Gitar dersleri Ahmet Kanneci, Bekir Küçükay, Bülent Ergüden, Cem Küçümen, Ceyhun Şaklar, Erdem Sökmen, Kürşad Terci, Kağan Korad, Ozan Akyatan, Safa Yeprem, Soner Egesel, İhsan Turnagöl tarafından yapılmıştır. Ustalık derslerinde yabancı sanatçı-eğitimciDarcoKarajic yer almıştır. Dördüncü Türkiye Gitar Buluşması'nın gitar fuarında Türk gitar yapımcılarındanArif Türker Gündoğdu, Suat Çağlıyan, İbrahim Kırlı, Ömer Akar, Ercan Bilir, Yücel Açın, Sinan Rıfat Önengül, Ünal İçöz, Ejder Pamukçu gitarlarını sergilemişlerdir. Konser etkinliklerinde yabancı sanatçı-eğitimci olarak AntonioMascolo ve Darco Karajic performanslarını sergilemişlerdir. Türk gitarist olarak Kazım Çokoğullu, Fatih Murat Belli, Eskişehir Gitar İkilisi(Adil Koray Barut,Görkem Gölbaşı), Güray Alyörük, Mehmet Özkanoğlu, Hande Cangökçe, Ayşegül Koca konserler gerçekleştirmiştir. Ayrıca önceki buluşmalardan farklı olarak "Gitaristler arası spor oyunları" yapılmıştır.

Tablo 4: Dördüncü Türkiye Gitar Buluşması'ndaki Faaliyetlerde Gitar Eğitimi Alan Öğrenciler, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci, Çalgı Yapımcısı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 1 | - | 12 | - | 7 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | - | 9 | - |

Tablo 4 incelendiğinde bir Türk sanatçı-eğitimci ve bir yabancı sanatçı-eğitimci tarafından seminerler sunulduğu, ustalık derslerinin bir yabancı sanatçı-eğitimci tarafından gerçekleştirildiği, gitar derslerinin on iki Türk sanatçı-eğitimcinin eşliğinde yapıldığı görülmüştür. Gitar fuarında dokuz gitar yapımcısının gitarlarını sergilemek üzere yer aldığı belirlenmiştir. Konserlerde yedi Türk sanatçı-eğitimcinin, iki yabancı sanatçı-eğitimcinin performanslarının yer aldığı görülmektedir.

Beşinci Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerler, ustalık dersleri, gitar dersleri, gitar fuarı ve konserler yer almaktadır.NikitaKoshkin kendi müziği konusunda, Manuel Adalid gitar türleri konusunda, Kağan Korad ise WingTsun sporunun müzisyenler için şifalı olan Siu Nim Tao formu konusunda seminerler sunmuştur. Usta derslerini NikitaKoshkin gerçekleştirmiştir. Gitar derslerinde Bekir Küçükay, Bülent Ergüden, Can Erdoğan, Ceyhun Şaklar, Erhan Birol, Fatih Akbulut, İhsan Turnagöl, Kağan Korad, Kürşad Terci, Melih Güzel, Ozan Akyatan, Erdem Sökmen, Safa Yeprem, Sinan Erşahin, Soner Egesel yer almıştır. Gitar fuarında Arif Türker Gündoğdu, Ejder Pamukçu, Ercan Bilir, İbrahim Kırlı, Ömer Akar, Mehmet Doğru, Rıfat Türen, Sinan Rıfat Önengül, Suat Çağlıyan, Manuel Adalid çalgı yapımcısı olarak yer almıştır. Konserleri genç gitaristlerden Furkan Üçkaya, Namık Ataman, Mert Akyüz, Oğuz Öz, Yağmur Daysalı, Utkan Aslan, Berk Günay, H. Erdem Karataş, ŞilanAğdede ve İrem Gümüşgöz, Erkan M. Karagülle, Zeynel Sağ yer almıştır. Türk sanatçı-eğitimci Hasan Meten, Sinan Kurşun – FaranSuyolcu, Atahan Kaya, Alp Ozan Bursalıoğlu, StringendoEnsemble (Eda Delikçi, 1.keman, Adelya Ateşoğlu, 2.keman, Dinç Noyan – viyola, Ece Delikçi – çello, Emre Ünlenen – Gitar), yabancı sanatçı-eğitimcilerden ise Asya Selyutina konserlerde performanslarını sergilemişlerdir.

Tablo 5: Beşinci Türkiye Gitar Buluşması'ndaki Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci ve Yabancı Sanatçı-Eğitimci, Çalgı Yapımcısı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** | **11** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 1 | - | 15 | - | 5 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | 1 | 1 | - | - | 1 |
| Çalgı Yapımcısı | 1 | - | - | 10 | - |

Tablo 5 incelendiğinde bir Türk sanatçı-eğitimci, iki yabancı sanatçı-eğitimci seminerlerini sunmuştur. Ustalık derslerinde bir yabancı sanatçı-eğitimci, gitar derslerinde on beş Türk sanatçı-eğitimci tarafından eğitmenlik yaptıkları görülmüştür. Gitar fuarında on çalgı yapımcısı gitarlarını sergiledikleri, konserlerde on bir gitar eğitimi alan öğrenci, beş Türk sanatçı-eğitimci, bir yabancı sanatçı-eğitimci performanslarını sergilediği görülmektedir.

Altıncı Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerler, gitar dersleri, ustalık dersleri, atölye çalışmaları, gitar fuarı, konserler yer almaktadır. "Manuel Ponce-Andres Segovia örneğiyle besteci-yorumcu işbirliğine ve 20. yüzyıl gitar repertuvarına yeni bir yaklaşım" seminerini Bülent Ergüden, "Avangart Gitar" seminerini Tolga Yayalar, "Gitaristler İçin Terapatik Egzersizler" seminerini ise Prof. Dr. Filiz CAN sunmuştur. Gitar derslerinde Türk sanatçı-eğitmen olarak Bekir Küçükay, Bülent Ergüden, Can Erdoğan, Ceyhun Şaklar,

Erdem Sökmen, Fatih Akbulut, Fulya Aydın, Hande Cangökçe, Kağan Korad, Kürşad Terci, Melih Güzel, Ozan Akyatan, Ozan Sezener, Safa Yeprem, Sinan Erşahin, Soner Egesel, Tolgahan Çoğulu; ustalık derslerinde eğitmenlik yapmak üzere RolandDyens yer almıştır. Atölye çalışmalarında bestecilikle ilgilenen öğrencileri Onur Türkmen, Tolga Yayalar, Yiğit Aydın'ın değerlendireceği yönlendirme çalışmaları yapılmıştır. Gitar fuarında çalgı yapımcılarından Arif Türker Gündoğdu, Ejder Pamukçu, Mehmet Çeltek, İbrahim Kırlı, Mehmet Doğru, Ömer Akar, Suat Çağlıyan, Sinan Rıfat Önengüt, Mehmet Ali Sezen, Süleyman Aslan, Barış Arı yer almıştır. Konserlerde yabancı sanatçı-eğitimci olarak RolandDyens, Elena Cecconi ve Ali AsaadDuo; Türk sanatçı-eğitimci olarak Alp Ozan Bursalıoğlu, Anıl Gelenler, Ayşegül Koca, Behzat Cem Günenç, Burak Noyan, Cem Önertürk, Ceren Baran, Eda Delikçi, Erdal Yapıcı, Güray Alyörük, Hande Cangökçe, Hasan Meten, Kağan Korad, Kazım Çokoğullu, Kürşad Terci, Mehmet Özkanoğlu, Özgül Gök Pekcan, Sema Hakioğlu, Yiğit Ülgen performanslarını sergilemişlerdir. Konserlerde gitar eğitimi alan öğrencilerden Bahar Türker, Berk Günay, Çağatay Azat, Çağatay Erol, Emre Ünlenen, Erkan Mehmet Karagülle, Gökhan Arslan, İpek Akçalı, Kutsi Gülsever, Özgün Mühür, Özgür Demir, Umut Süme, Utkan Aslan, Zafer Uzun performanslarını sergilemek üzere yer almışlardır.

Altıncı Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak, gitar fuarında ikinci el yüksek model öğrenci gitarları ve konser gitarları bulunabilmektedir.

Tablo 6: Altıncı Türkiye Gitar Buluşması'ndaki Faaliyetlerden Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci ve Çalgı Yapımcılığı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Gitar Dersleri** | **Ustalık Dersleri** | **Atölye Çalışmaları** | **Gitar Fuarı** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** | **14** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 3 | 17 | - | 3 | - | 19 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | - | 1 | - | - | 2 |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | - | - | 11 | - |

Tablo 6 incelendiğinde üç Türk sanatçı-eğitimcinin seminer sundukları,gitar derslerinde on yedi Türk sanatçı-eğitimcinin, ustalık derslerinde bir yabancı sanatçı-eğitimcinin yer aldığı görülmektedir. Atölye çalışmaları üç Türk sanatçı-eğitimci eşliğinde yapıldığı, gitar fuarına on bir gitar yapımcısı gitarlarını sunmak üzere katıldığı görülmektedir.Konserlerde on dört gitar eğitimi alan öğrencinin, on dokuz Türk sanatçı-eğitimcinin, iki yabancı sanatçı-eğitimcinin performanslarını sergilediği görülmektedir.

Yedinci Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerler, söyleşiler, gitar dersleri, usta sınıfları, gitar fuarı ve konserler yer almaktadır.

"Microtonal Gitarın Dayanılmaz Cazibesi" adlı semineri Tolgahan Çoğulu, "Kayıt Altına Alınan Gitaristler... CD kaydetmek" adlı semineri Nurkan Renda, "Her Ustanın Bir Yoğurt Yiyişi... Ünlülerle Dersler" adlı semineri Ozan Coşkun, Ozan Sarıtepe, Bahar Türker, Celil Refik Kaya sunmuştur. "Katılmak Ya da Katılmamak İşte Bütün Mesele Bu... Uluslararası Yarışmalar" adlı söyleşide Celil Refik Kaya, "Bir de Yaşayana Sor... Yurt Dışı" adlı söyleşide Cem Çeliksırt, Ozan Coşkun, Ozan Sarıtepe yer almıştır. Gitar derslerinde ülkemizdeki gitar sanatçılarından Soner Egesel, Kürşad Terci, Bülent Ergüden, Ceyhun Şaklar, Tolgahan Çoğulu, Sevcan Tahtacı Çukur, Melih Güzel, Ozan Sezener, Can Erdoğan, Ozan Akyatan, Kazım Çokoğullu, Utku Özkanoğlu, Kağan Korad, Safa Yeprem, Mehmet Gürgün, Bekir Küçükay, Mehmet Özkanoğlu, Ozan Sezener yer almıştır. Ustalık derslerinde yabancı sanatçı olarak CostasCotsiolis, MuhammedjanTurdiev yer almış, Türk sanatçılardan Sanem Berkalp Egesel ve Doğan Cangal yer almıştır. Gitar fuarında çalgı yapımcılarından Ejder Pamukçu, Sinan Rıfat Önengüt, Arif Türker Gündoğdu, Suat Çağlıyan, Mehmet Doğru, Süleyman Aslan, Barış Arı, Feridun Tanrıkut, Mehmet Ali Sezen, İbrahim Kırlı yer almış, yabancı gitar yapımcılarından GiannisPalaiodiopoulos yer almıştır. Konserlerde yabancı sanatçı olarak CostasCotsiolis yer almıştır. Genç sanatçı olarak Cem Çeliksırt – Ozan Coşkun, Ozan Sarıtepe, Celil Refik Kaya, Bahar Türker, Çağatay Azat, Barkın Sertkaya, İrem Gümüşgöz konserler vermiştir. Türk sanatçı olarak Anıl Gelenler,

Kazım Çokoğullu, Ceren Baran, Kerim Altınörs, Bekir Küçükay, Soner Egesel, Melih Güzel, Kağan Korad, Safa Yeprem, Kürşad Terci konserler vermişlerdir.

Tablo 7: Yedinci Türkiye Gitar Buluşması'nda Yer Alan Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimcive Çalgı Yapımcılığı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Söyleşi** | **Gitar Dersleri** | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **4** | **4** | **-** | **-** | **-** | **10** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 2 | - | 18 | 2 | - | 7 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | - | - | 2 | - | 1 |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | - | - | 11 | - |

Tablo 7 incelendiğinde dört gitar eğitimi alan öğrencinin ve iki Türk sanatçı-eğitimcinin seminerde, dört gitar eğitimi alan öğrencinin söyleşide yer aldığı görülmüştür. Gitar derslerinde on sekiz Türk sanatçı-eğitimcisi, usta sınıflarında iki Türk sanatçı-eğitimcinin ve iki yabancı sanatçı-eğitimcinin yer aldığı görülmüştür. Gitar fuarında on bir çalgı yapımcısının gitarlarını sergilediği görülmüştür. Konserlerde on gitar eğitimi alan öğrencinin, yedi Türk sanatçı-eğitimcinin ve bir yabancı sanatçı-eğitimcinin yer aldığı görülmektedir.

Sekizinci Türkiye Gitar Buluşması'nda söyleşiler, gitar dersleri, gitar fuarı, ustalık dersleri, konserler yer almaktadır.

*"Kariyer Yolları I - Orada Çalmak, Bir Hayal mi Yoksa Gerçek mi?"* adlı söyleşide Canan Aydoğan, Remzi Buharali, İbrahim Yazıcı ve Şefik Kahramankaptan yer almıştır."*Kariyer Yolları II - Bu İş Nasıl Yürüyor Anlamadım Gitti…"* adlı söyleşi Kadir Dursun, Serhan Bali ve Pınar Alpay tarafından yapılmıştır. "*Kariyer Yollar III - Orkestra! Konçerto!! Nerede O günler?"* adlı söyleşide Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası üyesi Aycan Sancar, Orkestra Ankara üyesi Emel Özer, Başkent Oda Orkestrası şefi Ertuğ Korkmaz, orkestra şefi ve festival seçici kurullar üyesi Işın Metin yer almıştır.Gitar dersleri Türk sanatçı-eğitimci Atahan Kaya, Bekir Küçükay, Bülent Ergüden, Can Erdoğan, Ceren Baran, Ceyhun Şaklar, Emre Ünlenen, Erhan Birol, Fatih Akbulut, Güray Alyörük, Hande Cangökçe, Kağan Korad, Kazım Çokoğullu, Kürşad Terci, Mehmet Gürgün, Mehmet Özkanoğlu, Melih Güzel, Mete Çarıkçı, Onur Önem, Ozan Akyatan, Ozan Sezener, Safa Yeprem, Sevcan Tahtacı Çukur, Sinan Erşahin, Soner Egesel, Utku Özkanoğlu; ustalık dersleri yabancı sanatçı-eğitimcilerden PavelSteidl, MathiasSteidl tarafından yapılmıştır. Gitar fuarına çalgı yapımcılarından Ejder Pamukçu, Arif Türker Gündoğdu, Suat Çağlıyan, Mehmet Doğru, Süleyman Aslan, Barış Arı, Sinan Rıfat Önengüt, İbrahim Kırlı katılmıştır. Konserlerde yabancı sanatçılardanPavelSteidl, genç sanatçılardan Celil Refik Kaya, Mert Akyüz, Çağatay Erol, Berk Günay, Cem Türkay, Sinan Kurşun, Hande Cangökçe, Eren Süalp, Alp Ozan Bursalıoğlu, Özberk Miraç Sarıgül, Mehmet Batuhan Kartaltepe, Gökhan Aslan, Cem Şivan Ergül, İmge Ceren Aydeniz, Deniz Gülfırat, Oğuz Öz; Türk sanatçılardan ise Erdem Sökmen, Hasan Meten, PicnicEnsemble (Anıl Gelenler, Gökhan Över, Bektaş Doğan, Yağmur Soydemir, Tayfun İlhan), Ceren Baran, Güray Alyörük yer almıştır.

Tablo 8: Sekizinci Türkiye Gitar Buluşması'nda Yapılan Etkinliklerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci ve Çalgı Yapımcısı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Söyleşi** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Ustalık Dersleri** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** | **16** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 11 | 26 | - | - | 9 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | - | - | 2 | 1 |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | 8 | - | - |

Tablo 8 incelendiğinde, söyleşiler on bir Türk sanatçı-eğitimci tarafından gerçekleştirilmiştir. Gitar dersleri yirmi altı Türk sanatçı-eğitimci, ustalık dersleri iki yabancı sanatçı-eğitimcitarafından yapıldığı görülmektedir. Gitar fuarında sekiz çalgı yapımcısının gitarlarını tanıtmak üzere sergilediği, konserlerde on altı gitar eğitimi alan öğrencinin, dokuz Türk sanatçı-eğitimcinin, bir yabancı sanatçı-eğitimcinin performanslarını sergilediği görülmektedir.

Dokuzuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda söyleşi, ustalık dersleri, gitar dersleri, gitar fuarı, konserler yer almaktadır.
"Benim Hikayem I" adlı söyleşide Tolgahan Çoğulu ve Kağan Korad, "Benim Hikayem II" adlı söyleşide Sinan Kurşun ve Bekir Küçükay, "Benim Hikayem III" adlı söyleşide ise Serkan Yılmaz ve Safa Yeprem yer almıştır. Gita Yoga ile nefes, biyoenerji ve duruşları içeren bir program, Hale Birgül tarafından uygulanmıştır. Ustalık dersleriHopkinson Smith ve Serkan Yılmaz tarafından, gitar dersleri Ceyhun Şaklar, Fatih Akbulut, Ozan Akyatan, Güray Alyörük, Ceren Baran, Kazım Çokoğullu, Sevcan Tahtacı Çukur, Soner Egesel, Can Erdoğan, Ali Erim, Sinan Erşahin, Anıl Gelenler, Mehmet Gürgün, Melih Güzel, Atahan Kaya, Kağan Korad, Bekir Küçükay, Tuncer Önder, Onur Önem, Mehmet Özkanoğlu, Özgür Veysel Sağlam, Erdem Sökmen, Emre Ünlenen, Safa Yeprem, Sadık Yöndem tarafından yapılmıştır. Gitar fuarında çalgı yapımcılarından Suat Çağlıyan, Evren Düz, Arif Türker Gündoğdu, İsmail Kaya, İbrahim Kırlı, Sinan Rıfat Önengüt, Ejder Pamukçu, Feridun Tanrıkutyaptıkları gitarları tanıtmışlardır. Konserlerde yabancı sanatçı-eğitimciHopkinson Smith, Türk sanatçı-eğitimci Serkan Yılmaz, Sinan Kurşun, Ezgi Anıl yer almıştır. Proje Kendim adlı projede ise Türk sanatçı-eğitimcilerden Ortaç Aydınoğlu, Armağan Koçak (Bi'Tango İstanbul), Sevcan Tahtacı Çukur, Dinçer Gökçe (Bellekteki Ezgiler), Kazım Çokoğullu, Filiz Kaya (Sırnağme), Aylin Çelik (Prelude Formunda Eserler), Mehmet Kılınç (Neşet Ertaş), Efgan Rende, Ali Kazım Akdağ (Bağlama- Gitar Duo), Can Bekir Bilir (Disiplinler Ötesi), Çağatay Azat (Film Müziği Düzenlemeleri), Serkan Serpen, Kemal Onur Tuzlacı (Klasik Duo) yer almıştır. Ayrıca önceki buluşmalardan farklı olarak "gita yoga" ve "proje kendim" bulunmaktadır.

Tablo 9: Dokuzuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda Yapılan Faaliyetlere Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci, Çalgı YapımcısıKategorilerine Göre Dağılımı

| | **Söyleşi** | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **-** | **4** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 6 | 1 | 25 | - | 13 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | - | 1 | - | - | 1 |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | - | 8 | - |

Tablo 9 incelendiğinde altı Türk sanatçı-eğitimci söyleşide,ustalık derslerinde bir Türk sanatçı-eğitimci ve bir yabancı sanatçı-eğitimci yer aldığı görülmüştür.Gitar dersleri yirmi beş Türk sanatçı-eğitimci tarafından yapılmıştır.Gitar fuarında sekiz çalgı yapımcısı gitarlarını tanıtmak üzere yer aldığı görülmektedir. Konserde üç Türk sanatçı-eğitimci ve bir yabancı sanatçı-eğitimci performanslarını sergiledikleri görülmüştür.

Onuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda ustalık dersleri, gitar dersleri, gitar fuarı, konser ve önceki buluşmalardan farklı olarak "egzersiz semineri" yer almaktadır.

Ustalık dersleri yabancı sanatçı-eğitimci Susana Prieto, AlexisMuzurakis ve RicardoMoyano tarafından, gitar derslerini Türk sanatçı-eğitimci Ali Erim, Atahan Kaya, Bekir Küçükay, Can Erdoğan, Ceren Baran, Ceyhun Şaklar, Efgan Rende, Emre Ünlenen, Erdem Sökmen, Eren Süalp, Erkan M. Karagülle, Fatih Akbulut, Ilgaz Benekay, İlter Cebeci, Mehmet Gürgün, Mehmet Özkanoğlu, Melih Güzel, Mete Çarıkçı, Onur Önem, Ozan Akyatan, Ozan Bursalıoğlu, Özgür Veysel Sağlam, Sadık Yöndem, Safa Yeprem, Sevcan Tahtacı Cukur, Sinan Erşahin, Tuncer Önder tarafından yapılmıştır. Gitar fuarında çalgı yapımcılarından Arif Türker Gündoğdu, Ejder Pamukçu, Barış Arı, Suat Çağlıyan, Orhan Ümmetler, Sinan Rıfat Önengül, Melike Bozkurt, Feridun Tanrıkut, Ercan Bilir, Mehmet Doğru çalgılarını sergilemişlerdir.Konserlerde yabancı sanatçı-eğitimciDuo Melis (AlexisMuzurakis, Susana Prieto), gitar

eğitimi alan öğrencilerden Aylin Çelik, Murat Alihan, Özberk Miraç Sarıgül, Enes Bahadır Yıldız, Çağatay Erol, Oğuz Öz ve Türk sanatçı-eğitimci Ceyhun Güneş, Can Bekir Bilir yer almıştır. Ayrıca Orkestrayla Buluşma adlı konserlerde Tuna Yıldız, Ayşegül Koca, Kazım Çokoğullu, Yaşar Gitar Üçlüsü (Mehmet Kılınç, Emre Gül, Oğuz Öz), Cem Çeliksırt, Hande Cangökçe, Sinan Kurşun, Güray Alyörük performanslarını sergilemişlerdir.

Tablo 10: Onuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda Yapılan Faaliyetlere Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci ve Yabancı Sanatçı-Eğitimci, Çalgı Yapımcılığı Kategorilerine Göre Dağılımı

| | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Konser** | **Seminer** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **-** | **-** | **-** | **9** | **-** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | - | 27 | - | 9 | 1 |
| Yabancı Sanatçı-Eğitimci | 3 | - | - | 2 | - |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | 10 | - | - |

Tablo 10 incelendiğinde üç yabancı sanatçı-eğitimci ustalık derslerinde, yirmi yedi Türk sanatçı-eğitimcinin gitar derslerinde yer aldığı görülmüştür. Gitar fuarında on çalgı yapımcısı çalgılarını tanıtmak üzere yer aldığı, konserlerde dokuz Türk sanatçı-eğitimcinin, dokuz gitar eğitimi alan öğrencinin ve iki yabancı sanatçı-eğitimcinin performanslarını sergiledikleri görülmüştür. Yapılan seminerin bir Türk sanatçı-eğitimcininsunduğu görülmektedir.

Onuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak egzersiz semineri ve orkestrayla buluşma yapılmıştır.

Tablo 11: Türkiye Gitar Buluşmaları'nda Yapılan On Buluşmanın Toplamındaki Faaliyetlerin Gitar Eğitimi Alan Öğrenci, Türk Sanatçı-Eğitimci, Yabancı Sanatçı-Eğitimci Ve Çalgı Yapımcılarına Göre Dağılımı

| | **Seminer** | **Söyleşi** | **Panel** | **Ustalık Dersleri** | **Gitar Dersleri** | **Gitar Fuarı** | **Atölye Çalışmaları** | **Konser** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gitar Eğitimi Alan Öğrenci** | **4** | **4** | **-** | **-** | **-** | **-** | **-** | **100** |
| Türk Sanatçı-Eğitimci | 11 | 17 | 19 | 6 | 156 | - | 4 | **86** |
| Yabancı Sanatçı – Eğitimci | 4 | - | - | 13 | - | - | - | **12** |
| Çalgı Yapımcısı | - | - | - | - | - | 76 | - | **-** |

Tablo 11 incelendiğinde Türkiye Gitar Buluşmaları'nda dört gitar eğitimi alan öğrencinin, on bir Türk sanatçı-eğitimcinin, dört yabancı sanatçı-eğitimcinin seminer sunduğu; dört gitar eğitimi alan öğrencinin, on yedi Türk sanatçı-eğitimcinin söyleşi yaptığı; on dokuz Türk sanatçı-eğitimcinin panellerde konuşmacı olarak yer aldığı; altı Türk sanatçı-eğitimcinin, on üç yabancı sanatçı-eğitimcinin ustalık derslerine katıldığı; yüz elli altı Türk sanatçı-eğitimcinin gitar dersi yaptığı; yetmiş altı çalgı yapımcısının gitar fuarında yer aldığı; dört Türk sanatçı-eğitimcinin atölye çalışması yaptığı; yüz gitar eğitimi alan öğrencinin, seksen altı Türk sanatçı-eğitimcinin, on iki yabancı sanatçı-eğitimcinin konserlerde performanslarını sundukları görülmektedir.

**SONUÇ VE TARTIŞMA**

Türkiye Gitar Buluşması'nda seminerlerde toplamda on dokuz, söyleşilerde yirmi bir, panellerde on dokuz, ustalık derslerinde on dokuz, gitar derslerinde yüz elli altı, gitar fuarlarında yetmiş altı, atölye çalışmalarında dört, konserlerde yüz doksan sekiz gitar eğitimi alan öğrenci, Türk ve yabancı sanatçı eğitimci yer almıştır.

Türkiye Gitar Buluşması'ndaki on altı seminerde, Türk sanatçı-eğitimci, yabancı-sanatçı eğitimci ve gitar eğitimi alan öğrenci olan on altı kişi tarafından sunum yapılmıştır. Yapılan sekiz söyleşide yirmi bir sanatçı, üç panelde on sekizsanatçı konuşmacı olarak yer almıştır. Ustalık derslerinde toplamda on dokuz Türk ve yabancı sanatçı-eğitimci yer almıştır. Yapılan yüz elli altı gitar dersinde bazı Türk sanatçı-eğitimciler aynı kişiler olmuş ve bu dersleri toplamda kırk dört Türk sanatçı-eğitimci gerçekleştirdiği anlaşılmıştır. Gitar fuarlarına katılım toplamda yetmiş altı çalgı yapımcısı olmuş, ancak bazı çalgı yapımcıları aynı kişiler olduğu için yirmi üç çalgı yapımcısının katılım sağladığı görülmüştür. Atölye çalışmalarında dört Türk sanatçı-eğitimcinin yer aldığı anlaşılmıştır. Konserlerde toplamda yüz doksan sekiz gitar eğitimi alan öğrenci, Türk ve yabancı sanatçı-eğitimcinin aralarında birden fazla konser faaliyetine katılanlar olduğu için yüz yirmi dokuz kişinin yer aldığı görülmüştür.

Yapılan ilk buluşmalarda sonrakilere göre daha az faaliyet yapılmış, her geçen yıl faaliyet sayısının artmasıyla gitar eğitimi alan öğrencilerin, çalgı yapımcılarının, Türk ve yabancı sanatçı-eğitimcilerinin de sayısının arttığı görülmüştür. Birinci ve Üçüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda çalgı yapımcıları yer almamış, ancak diğer buluşmalarda çalgı yapımcılarının yer aldığı gözlenmiştir. Birinci Türkiye Gitar Buluşması'nda panel, seminer, konser ve ustalık dersleri yapılmış, İkinci Türkiye Gitar Buluşması'nda bunlara gitar fuarı ve gitar dersleri faaliyetlerinin eklendiği görülmüştür. Üçüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda bir önceki buluşmadan farklı olarak atölye çalışmaları, gitar orkestrası, ensemble dersleri, dvd/projeksiyon gösterimi faaliyetleri yapılmıştır. Dördüncü Türkiye Gitar Buluşması'nda bir önceki buluşmadan farklı olarak gitaristler arası spor oyunları faaliyeti yapılmıştır. Beşinci Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak bir çalgı yapımcısı seminer sunmuş ve farklı çalgılardan oluşan bir ensemble grubukonserlerde performansını sergilemiştir. Altıncı Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak gitar fuarında ikinci el yüksek model öğrenci gitarları ve konser gitarları yer almış ve yabancı bir ikili konserlerde performansını sergilemiştir. Yedinci Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak faaliyetlere söyleşiler eklenmiş ve gitar eğitimi alan öğrenciler seminer ve söyleşilerde yer almıştır. Sekizinci Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak ülkemizde müzik ile ilgili kurumları temsil eden kişilerin katıldığıkariyer söyleşileri yapılmıştır. Dokuzuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak "gita yoga" programı ve gitar eğitimi alan öğrencilerin kendi yeteneklerini sunabileceği "proje kendim" projesi yer almıştır. Onuncu Türkiye Gitar Buluşması'nda önceki buluşmalardan farklı olarak gitar eğitimi alan öğrencilerin çalacakları eserleri video ile göndererek bir kurul tarafından seçme yapılarak öğle konserlerinde çalma imkanı verilmiş ve "orkestrayla buluşma" etkinliği yapılmıştır. Buna göre yapılan her buluşmada bir öncekine göre yeni faaliyetlerin bulunduğu görülmüştür.

Yeprem, 2007 yılındaki "Türk Gitar Müziği Çalışmaları" adlı çalışmasını 2. Türkiye Gitar Buluşması'nda sunduğunu ve ülkemizde gitar müziği üzerine yapılacak çalışmaların sayılarının artması gerektiğini belirtmiştir.

Uluocak, 2015 yılındaki "Türkiye'deki Senfoni Orkestralarının Konser Programlarında Klasik Gitarın Yer Alma Durumunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında ülkemizde birçok kentte düzenlenen klasik gitar festivalleri, konserleri ve yarışmaları ile klasik gitarın toplumun daha geniş kesimleriyle buluşmasını sağladığını ve gitar müziğine özel ilgi duyan belirli bir dinleyici kitlesine yönelik bir işlev gördüğünden bahsetmiştir.

Erim, 2011 yılında "Gitar Yarışma Jürilerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri" adlı çalışmasında gitar yarışmalarının, gitarın yaygınlaşması ve başarının ödüllendirilmesinden dolayı gitar

eğitiminde motivasyon sağlama açısından önemli olduğunu ve yarışmalarda derece alan gitaristlerin sonraki hayatlarında referans gösterebildiklerini söylemiştir.

Gitar buluşmalarının ve festivallerinin Türkiye genelinde yaygınlaşması, genç kuşak Türk gitaristlerinin, Türk ve yabancı gitar sanatçı-eğitimcileriyle birlikte çalışma fırsatı bulmaları açısından ve tecrübelerinden faydalanmaları açısından oldukça önemlidir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Elmas Y. (2003). Sorularla Gitar, İstanbul: Pan Yayıncılık.

Erhan M. (2006). Uluslararası Klasik Gitar Sanatçısı Ahmet Kanneci'nin Ulusal ve Uluslararası Çalışmalarının Ülkemiz Gitar Eğitimine Katkılarının İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Erim A. (2011). Gitar Yarışma Jürilerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 74.

Kanneci A. (2001). Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Ve Yapıtlarının Uluslararası Gitar Repertuvarındaki Yeri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Korad K. (2007). İkinci Türkiye Gitar Buluşması. 14.05.2017 tarihinde https://gitarbulusmasi.files.wordpress.com/2015/03/2-tgb-programkapakli.pdf adresinden alınmıştır.

Say A. (2006). Müziğin Kitabı, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uluocak S. (2011). Klasik Gitar Tarihi 1 Birinci Baskı İstanbul: Doruk Yayımcılık.

Uluocak S. (2015). Türkiye'de Cumhuriyetin İlk Elli Yılında Klasik Gitar Eğitimi: Paleologos ve Öğrencileri. Sahne ve Müzik Eğitim – Araştırma Dergisi 1, 60-80.

Uluocak S. (2015). Türkiye'deki Senfoni Orkestralarının Konser Programlarında Klasik Gitarın Yer Alma Durumunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Journal of Human Sciences, 12 (1), 650-651.

Yeprem S. (2007). Türk Gitar Müziği Çalışmaları. 14.05.2017 tarihinde http://www.safayeprem.com/wp-content/uploads/2013/07/turkiyede-gitar-muzigi-calismalari.pdf adresinden alınmıştır.

Yöndem S. (1998). Türkiye'deki Mesleki Müzik Yüksek Öğretim Kurumlarında Klasik Gitara Uyarlanmış Türkü Kaynaklı Eğitim Müziklerinin Öğretiminde Ve Seslendiriminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

# KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. İlker Kömürcü
Bülent Ecevit Üniversitesi
ilkerkomurcu@gmail.com

**Özet**
Bu araştırma, konservatuvar öğrencilerinin akademik başarılarının çeşitli demografik değişkenler üzerinden incelenmesi temel amacını taşımaktadır. Bu amaçla Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarına kayıtlı 94 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablolaştırılmış, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler t testi ve varyans analizi ile hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 19 paket programından yararlanılmış, iki grup ortalamaları arasında fark olup olmadığı ise t testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonunda konservatuvar öğrencilerinin akademik başarı puanları ile cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kardeş sayısı arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı; sınıf düzeyleri, yaş, barınma olanakları ve gelir düzeyi değişkenleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Konservatuvar Eğitimi, Akademik Başarı, Demografik Değişkenler.

# INVESTIGATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CONSERVATORY STUDENTS BASED ON DIFFERENT VARIABLES

**Abstract**
The main purpose of this research has examining the academic achievements of conservator students through various variables. For this purpose, 94 students studying at Bülent Ecevit University State Conservatory, have formed the study group of the research. The frequency and percentage distributions of the data were tabulated and the relationships between the variables were calculated by the t test and ANNOVA. SPSS 19 package program was used for the analysis of the obtained data, and the difference between the two group averages was determined by t test. At the end of the research, it was determined that there is no significant relationship between the academic achievement scores of the conservator students and their genders, graduated high school type and number of siblings. Class levels, age, opportunities for shelter, income level variables and academic achievement were found to have significant relationships.

**Keywords:** Conservatory Education, Academic Achivement, Demographic Variables.

## GİRİŞ

Eğitim süreci, bireye planlı ve kontrollü şekilde istenilen yeterlilikleri kazandırma sürecidir. Bu süreç içinde bireydeki girdi ve çıktılar arasındaki ilişki örgüsünün gücü öğrencinin başarısını ortaya koymaktadır. Eğitim sürecinin önemli parçalarından biri girdi ve çıktı ilişkisini ortaya koymaya yönelik değerlendirme süreçleridir. Bu değerlendirme süreçleri öğrencinin akademik başarısını da ortaya koymaktadır. Wolman (1973) başarıyı öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar yönünde bir ilerleme olarak tanımlamaktadır. Bu ilerlemenin hızı ve yoğunluğu başarının düzeyini de ortaya koymaktadır. Akademik başarı, örgün eğitimle öğrencilere kazandırılmak istenen yeterliliklere yönelik edinilen kazanımlar olarak tanımlanabilir.

Bireyi planlı ve kontrollü bir şekilde kültürleme süreci olarak tanımlanabilecek olan eğitim süreci birçok faktörü içinde barındırmaktadır. Her ne kadar planlı ve kontrollü bir ortam yaratılmaya çalışılsa bile çoğu zaman kontrol altında olmayan sosyolojik, ekonomik, kültürel ve psikoloji etkenler eğitim ortamlarına nüfus etmekte ve eğitim süreçlerini etkilemektedir. Konservatuvarlar sanatçı yetiştiren kurumlardır. Duyguları ifade etmenin önem taşıdığı sanat eğitiminde konservatuvar öğrencilerin örgün eğitim ortamı dışında içinde bulduğu koşullar daha da önem kazanmaktadır.

Sosyo-ekonomik ve demografik değişkenlerin başarı üzerindeki etkisi, çeşitli araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Örneğin, bazı araştırmacılar okul başarısının aileden bağımsız olarak ele alınamayacağını ileri sürmektedirler (Coleman ve diğerleri, 1966; Jencks ve diğerleri, 1972; Bowles ve Gintis, 1976). Özer ve Sarı (2009), çevresel, ekonomik, kültürel, sağlık, ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi başarıyı etkileyen birçok faktör olduğunu belirtmektedir. Sarıer (2016), akademik başarıyı etkileyen en etkili faktörlerden birinin sosyo-ekonomik durum olduğunu belirtmektedir.

Araştırmalardan, yaygın eğitim ortamlarının yanı sıra örgün eğitim ortamlarının da çeşitli değişkenlerden etkilenebileceği görülmektedir. Eğitim süreçlerini doğru değerlendirmek ve etkili eğitim ortamları yaratabilmek için öğrenme ve eğitim ortamını etkileyen bu değişkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak, öğrenme süreçlerine etki oranını belirlemek önem taşımaktadır.

Eğitimin her aşamasını etkileyen bu unsurlar lisans eğitimi ile farklı bir boyuta taşınmaktadır. Bireyin hayata atılmadan önceki son eğitim aşaması olan lisans eğitimi aynı zamanda bir mesleki eğitim olması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Üniversite eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin öğretim planları bağlamında hedeflenen kazanımlara en üst düzeyde ulaşmalarıdır. Öğrencilerin bu hedeflere ulaşmadaki hazırbulunuşluk düzeyleri akademik başarıları için önem taşımaktadır. Bloom da (1995) hazırbulunuşluk düzeyinin eğitimin önemli bir girdisi olduğunu belirtmektedir. Hazırbulunuşluk, bireyin öğrenme için gerekli önkoşul niteliğindeki tutum ve davranışlara işaret etmekle birlikte (Binbaşıoğlu, 1995; Ülgen, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2003; Başaran, 1998; Yenilmez ve Kakmacı, 2008) aynı zamanda sosyal, kültürel, ekonomik etkenleri de içermektedir (Leventhal, Selner-O'Hagan, Brooks-Gunn, Bingenheimer ve Earls, 2004; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006; McLoyd, 1998). Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrenme ortamlarına etkisine yönelik araştırmaların yaş, cinsiyet, ailenin geliri, bireyin önceki eğitim durumu gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim sürecini etkileyen değişkenleri belirleyerek bu değişkenlerle başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak etkin bir öğrenme ortama yaratabilmek için büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı demografik faktörlerin konservatuvar öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde ne yönde bir etkiye sahip olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını araştırmaktır.

**Araştırma Problemi**

Demografik değişkenler Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde etkilemekte midir?

**Araştırma Soruları**

1. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin yaşlarına göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin barınma değişkenine göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

6. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin gelir düzeyleri değişkenine göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayılarına göre akademik ortalamaları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma mevcut durumu ortaya koyması bakımından betimsel niteliktedir. Konservatuvar öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden değişkenleri aydınlatmak, değişkenler arasında olası ilişkileri ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek, iki veya daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini ortaya koymak için korelasyon testi kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Sınıf ve Cinsiyet Dağılımı

| | | *f* | *%* |
|---|---|---|---|
| *Cinsiyet* | *Kız* | 46 | 48,9 |
| | *Erkek* | 48 | 51,1 |
| | *Toplam* | 94 | 100 |
| *Sınıf* | *Lisans 1* | 31 | 33,0 |
| | *Lisans 2* | 24 | 25,5 |
| | *Lisans 3* | 11 | 17,7 |
| | *Lisans 4* | 28 | 29,8 |
| | *Toplam* | 94 | 100 |

### Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akademik not ortalamalarına ilişkin veriler Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak öğrenci işleri birimi tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından 11 soruluk bir anket düzenlenmiş ve çalışma grubuna uygulanmıştır.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öğrencilerin akademik başarı puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Analizler için SPSS-19 programından yararlanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan okul, barınma durumları, gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca alt problemlerde yer alan bağımsız değişkenler (cinsiyet, barınma, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri öğretim türü) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için t- testine ve Anova sonuçlarına bakılmıştır.

## BULGULAR

Tablo 2: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Cinsiyet* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Kız* | 46 | 2,2952 | ,70446 | 92 | 7,258 | ,076 |
| *Erkek* | 48 | 2,5158 | ,47088 | | | |

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi konservatuvar öğrencilerinin akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Sınıf* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Lisans 1* | *31* | 2,0338 | ,56731 | 3 | 12,044 | ,000 |
| *Lisans 2* | *24* | 2,3533 | ,61086 | | | |
| *Lisans 3* | *11* | 2,5620 | ,50093 | | | |
| *Lisans 4* | *28* | 2,8271 | ,35322 | | | |

Lisans1-Lisans3 p=.030, Lisans1-Lisans4=.000, Lisans2-Lisans4 = .008

Tablo 3'e göre konservatuvar öğrencilerinin akademik başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre lisans 1 ve lisans 4 sınıfların sonuçlara etki ettiği ve başarı düzeyinin sınıf ile beraber artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşları ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Yaş* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *18-22* | *38* | *2,2132* | *,48180* | *2* | *4,027* | *,021* |
| *22-28* | *52* | *2,5185* | *,66284* | | | |
| *29+* | *4* | *2,8200* | *,21939* | | | |

Tablo 4'te verilen değerler, öğrencilerin yaşları ile akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yaş ortalaması yükseldikçe akademik başarı ortalamalarının da yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 5: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Okul* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anadolu Lisesi | *38* | *2,5379* | *,53462* | *4* | *1,078* | *,372* |
| Sosyal Bilimler Lisesi | *8* | *2,4950* | *,87262* | | | |
| Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | *26* | *2,3262* | *,63739* | | | |
| AGSL | *16* | *2,2013* | *,63965* | | | |
| İmam Hatip | *6* | *2,3733* | *,16108* | | | |

Tablo 5 verilerinde göre öğrencilerin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 6: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Barınma Olanakları ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Barınma* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Aile akraba yanı | 12 | 2,5367 | ,39766 | 3 | 5,813 | ,001 |
| Kira | 64 | 2,5072 | ,57220 | | | |
| Yurt | 16 | 1,8775 | ,63392 | | | |
| Diğer | 2 | 2,7000 | ,00000 | | | |

Tablo 6'ya göre öğrencilerin barınma olanakları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre aile ya da akraba yanında kalan öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelir Düzeyleri ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Gelir Düzeyi* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| <1500 | 30 | 2,6140 | ,50854 | 4 | 2,521 | ,047 |
| 1500-2500 | 36 | 2,3861 | ,65479 | | | |
| 2500-3500 | 14 | 2,4143 | ,37939 | | | |
| 3500-4500 | 8 | 2,0000 | ,61099 | | | |
| 4500< | 6 | 2,0367 | ,83140 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde konservatuvar öğrencilerinin akademik başarıları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve gelir düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 8: Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kardeş Sayıları ve Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

| *Kardeş Sayısı* | *N* | *x* | *SS* | *Sd* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yok | 10 | 2,7080 | ,49913 | 4 | 1,220 | ,308 |
| 1 | 26 | 2,2423 | ,59332 | | | |
| 2 | 22 | 2,3900 | ,52706 | | | |
| 3 | 20 | 2,4180 | ,72277 | | | |
| 4+ | 16 | 2,5013 | ,59622 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde konservatuvar öğrencilerinin kardeş sayıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında konservatuvar öğrencilerinin akademik başarıları cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü, barınma olanakları, gelir düzeyleri ve kardeş sayıları değişkenleri bakımından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda konservatuvar öğrencilerinin cinsiyetlerinin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin okula başladıkları yıl akademik ortalamalarının en düşük olduğu yıl olarak göze çarpmakta, sınıf düzeyinin yükselmesi ile birlikte akademik başarılarının da arttığı görülmektedir. Bu husus iki şekilde değerlendirilebilir. İlk olarak öğrencilerin üniversiteye yeni başladıklarında üniversite ortamına yeterince adapte olamayabilecekleri ve bu nedenle başarı düzeyinin birinci sınıfta en alt noktada olduğu değerlendirilebilir. İkinci olarak öğrencilerin sınıfları ilerledikçe mesleki farkındalıklarının ve motivasyonlarının artması ile birlikte akademik başarılarının da artmış olabileceği yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Her iki değerlendirme de yeni araştırmalarla açıklığa kavuşturulmalıdır.

Yaş değişkeni ile ilgili veriler analiz edildiğinde öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik başarılarının arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin ileri yaşlarda dersleri ile ilgili daha fazla bilince ve akademik olgunluğa sahip olduğuna işaret etmektedir.

Konservatuvar öğrencilerinin mezun oldukları lise türü çok büyük çeşitlilik gösterse de mezun olunan lise türünün akademik başarı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Mezun olunan lise türü akademik başarı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmamaktadır.

Analiz sonuçlarına göre konservatuvar öğrencilerinin barınma olanakları akademik başarılarını etkilemektedir. Buna göre ev ortamında kalıp kira ödemeyen ya da kira ödeme sorunu bulunmaya öğrencilerin akademik başarı ortalamaları daha yüksekken, kirada kalan ya da yurtta kalan öğrencilerin

başarı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Kira olsun ya da olmasın her iki durumda da evde kalan öğrencilerin akademik başarıları yurtta kalan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu nedenle evde kalan öğrencilerin yurtta kalan öğrencilere göre çalışma ortamlarının daha verimli olduğu söylenebilir. Öte yandan barınma sorunu ile ilgili ekonomik bir kaygısı olmayan öğrencilerin akademik başarılarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle barınma ile ilgili ekonomik kaygıların da akademik başarı düzeyini olumsuz yönde etkilediği değerlendirilebilir.

Konservatuvar öğrencilerinin gelir düzeyleri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre akademik başarıları en yüksek olan öğrencilerin en düşük gelir düzeyine sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gelir düzeyi yükseldikçe akademik başarılarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara göre gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin okulu bir an önce başarıyla bitirme, mezun olma ve bir an önce iş hayatına atılma konusunda motivasyonlarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Konservatuvar öğrencilerinin kardeş sayısının akademik başarı üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak konservatuvar öğrencilerinin akademik başarı puanları ile cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sınıf düzeyleri, yaş, barınma olanakları ve gelir düzeyleri konservatuvar öğrencilerinin akademik başarılarını etkilemektedir. Sınıf düzeyi, gelir düzeyi ve yaşı grubu yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşük olduğundan bu grupta yer alan öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için motivasyonlarını artırıcı ek önlemler ve destek programlarının uygulanması faydalı olabilir. Barınma açısından yurtta kalan öğrencilerin akademik başarısının düşük olması yurtların çalışma ortamlarının konservatuvar öğrencilerinin çalışmasına uygun olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Konservatuvar öğretim planlarında ağırlıklı olarak performansa dayalı derslerin yer alması öğrencilerin çalışma ortamlarının da performansa uygun olmasını gerekmektedir. Konservatuvar öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesi için yurtlarda performans dersleri çalışma atölyeleri ya da odalarının düzenlenmesi faydalı olabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi (5. Baskı)*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi (9. Baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı).* (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schoollng in capltallst America: Educatlonal reform and the contradlctlons of economlc life.* New York: Basic Books.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, L., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld.F., York, R. (1966). *Equallty of educational opportunlty.* Washington.D. C.: Office of Education, Health and Welfare.

Farver, J.A.M., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C.J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.

Gullo, D. F. & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 175-186.

Jencks, J. ve diğerleri (1972) *Inequallty: A reassement of the effect of famlly and schooling İn America.* New York: Basic Books.

Leventhal, T., Selner-O'Hagan, M. B., Brooks-Gunn, J., Bingenheimer, J. B. & Earls, F. J. (2004). The homelife interview from the project on human development in Chicago neighborhoods: Assessment of parenting and home environment for 3 to 15 year-olds. *Parenting: Science and Practice,* 4(2-3), 211–241.

McLoyd, V. C. (1998). Socio-economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185- 204.

Özer, H., & Sarı, A. (2009). Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri için Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:24, Sayı:2, ss.105-126.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN:1300-5340 DOI: 10.16986/HUJE.2016015868.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Wolman, B. B. (1973). *Victims of success: Emotional problems of executives*. New York: Quadrangle.

Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

# MAKAMLARIN KANUN İLE İCRASINDA KULLANILAN MANDAL SAYILARININ CİNUÇEN TANRIKORUR'UN BESTELEDİĞİ SEYR-İ NÂTIK İLE BELİRLENMESİ

Öğr. Gör. Murat Can
Necmettin Erbakan Üniversitesi
mcan1979@hotmail.com

**Özet**
Bu araştırmanın amacı, Geleneksel Türk Müziği makamlarının kanun sazı ile icrasında kullanılan mandal sayılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, Cinuçen Tanrıkorur'un bestelediği ve 50 adet makam içeren Seyr-i Nâtık'ın, Devlet Konservatuarları ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki kanun öğretim elemanları ile Kültür Bakanlığı Koroları'nda ve TRT'de görevli kanun sanatçıları tarafından bizzat icrası sağlanmış ve mandal kullanımları tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırma için gerekli bilgilere kaynak tarama yöntemi ile ulaşılmıştır. Mandal kullanımıyla ilgili verilerin toplanması görüşme formu yoluyla yapılmıştır. Araştırma, görüşme formu sonuçlarına göre kanun sazının icrasında kullanılan mandal sayılarının, kanun icrasında ve eğitiminde tecrübeli insanların referans alınarak ortaya konması, bu alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

**Anahtar Sözcüker:** Kanun, Makam, Mandal Kullanımı, Türk Müziği.

# DETERMINING USED PEG NUMBERS IN THE PERFORM OF KANUN IN THE MODES WITH SEYR-İ NATIK COMPOSED BY CİNUÇEN TANRIKORUR

**Abstract**
The aim of this study is to determine the peg numbers used in the Traditional Turkish Music's modes, performing with kanun instrument. On this way of aim, Seyr-i Natık which contains 50 modes and composed by Cinuçen Tanrıkorur was tried to find out peg numbers using in The Traditional Turkish Music Modes by performing by kanun artists in TRT and in The Ministry of Culture Chorus with kanun lecturers in The State Conservatory and The Educational Music Departments and used peg numbers was written as tables. It was reached to the necessary knowledges for research with sources scanning method. Collecting data of using peg, with interview form and transferring knowledge with interview method was realized. According to interview form results, the peg numbers performing with kanun instrument, revealing experienced in kanun performing and education as a reference is hoped to light the way for the studies in this subject.

**Keywords:** Kanun, Mode, Peg Numbers, Turkish Music.

## GİRİŞ

Çalgı eğitimi, çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinişsel, duyuşsal, bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir. Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin yapılmadığı durumlarda, müzik eğitimi ya eksik ya yetersiz ya da yeterince sağlam ve tutarlı olamaz (Tanrıverdi, 1996: 153).

Çalgı eğitimi içinde kanun öğretimi, güzel sanatlar liselerinde, konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde, sanat ve tasarım fakültelerinde, müzik eğitimi anabilim dallarında ve bazı özel kurumlarda yürütülmektedir.

Müzik eğitimi anabilim dallarında Türk Müziği ile ilgili her hangi bir çalgının öğretimi konusuna destek olacak nitelikte derslerin olmaması veya azlığı ve bireysel çalgı dersinin haftada bir saat olması, öğretim elemanının çalgı icra tekniği ile birlikte nazarî bilgi verme durumunda kalmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte Türk Müziğinde kullanılmakta olan ses sisteminin bu müziği ifade etmekteki yetersizliği pek çok bilimsel toplantı ve çalışmalarda dile getirilmektedir. Etüt aşamasından sonra eser icrasına geçildiğinde öğrenci ilk defa Türk müziğinde kullanılan ses değiştirici işaretlerle karşılaşmakta ve adapte olmakta zorlanmaktadır. Kendi kendine çalışan bir öğrencinin Rast makamında kullanılan Segâh perdesi ile Uşşak makamında kullanılan aynı isimli ve aynı ses değiştirici işaretle gösterilen aynı perdeyi aynı mandal sayısını kullanarak çalışması gibi örneklerle karşılaşmaktayız. Hâlbuki bu perdeler farklı seslere karşılık gelmektedir.

Bunun gibi problemler dolayısıyla Geleneksel Türk Müziği makamlarının kanun sazı ile icrasında kullanılan mandal sayılarını belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

**Kanun Sazının ve Kanunda Mandal Kullanımının Tarihçesi**

Kanun; mızraplı, çok telli ve yatık bir çalgıdır. Etimolojik olarak Yunanca'da bulunan ve "kanun, kaide, kural" anlamına gelen "kanon" kelimesinden geldiği ileri sürülmektedir. Kanon terimi, "qinin" kökünden gelmekte olup "q-n" ya da k-n" ortak kökü üzerine kurulmuştur. Kanunu aslen bir Türk olan ve Türkistan'ın Farab kasabasında doğan ve zamanının büyük filozofu ve musiki bilgini olarak tanınan Ebû Nâsır Muhammed Bin Turhan Bin Uzluğ-u Farabî'nin (870-950) icat ettiğini bazı kaynaklar yazmaktadır (Stanley, 1985, akt. Somakçı, 2000: 15).
Evliya Çelebi "Seyahatname"sinde (c.1, sh.637), kanunu Ali Şah isminde bir zatın icat ettiğini yazarsa da hakkında bilgi vermiyor (Mutlu, 1985: 9).
Abdülkadir Merâgî bu çalgının bulucusu olarak Eflatun'u gösterse de bu konuda fazla bilgi vermemektedir (Mutlu, 1998: 11).

Kanunun icadı hakkındaki görüşünü Tanrıkorur (2003: 159-160) "Müzik aletleri insanla beraber doğmuş ve gelişmişlerdir. İlk yapıldıkları tarih karanlık çağlara kadar uzanan icadını şu veya bu müzisyenin adına bağlamak mûsikî tarihinden hiç haberi olmamak demektir." şeklinde ifade emektedir. İcadından sonraki uzun tarihsel süreçte kanun, bir takım değişiklik ve eklemelerle bugünkü şeklini almıştır. Son yüzyıla kadar makamları çalmak için kanunîler, seslendirmek istedikleri makama göre akortlarını yaparak bu sazı icra ederler; küçük değişiklikleri, yani bemol ve diyezleri ise parmak uçlarıyla tellere bastırarak elde ederlerdi. Bu durum sazın sınırlarını daralttığı, icrasını zorlaştırdığı için mandal dediğimiz dökümden yapılan metal parçacıklar kullanılmaya başlandı ve enstrümanın sınırları genişletilerek icrası daha pratik hale getirildi (Azizoğlu, 2000: viii).

Kanun 20. asrın başlarında İstanbullu saz yapımcılarının elinde gelişmiş, yarım perdeler için mandal eklemesi ile daha kullanışlı bir hale gelmiştir (Sözer, 1986:377).

**Makam ve Seyir Kavramları**

Abdülbâki Nâsır Dede makamı "asıl unsurlarıyla işitildiğinde, kendine özgü bir bütünlük, kişilik gösteren ve başka parçalara bölünmesi (başka şeylere benzetilmesi) mümkün olmayan ezgidir" şeklinde tanımlamıştır (Tura, 2006).

Cinuçen Tanrıkorur (2003: 140) "Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi" adlı eserinde makamı şöyle tarif etmektedir: "Belli aralık düzenlerine göre teşkil edilmiş olan müzik dizilerinin, keyfî değil, kalıplaşmış ezgi dolaşım (=seyir) tiplerine göre kullanılmasından doğan kurallar bütünü."

Seyir kelimesi makam kavramı için hayatî bir önem taşımaktadır ve makamı gelişigüzel bir dizi olmaktan kurtaran yegâne özelliktir. Nitekim Türk müziğinde öyle makamlar vardır ki dizileri (aralıkların düzeni) tamamen aynı olduğu halde; seyirleri farklı olduğu için ayrı makamlardır (Tanrıkorur, 2003: 140). Yani aynı donanıma sahip makamların farklı adlandırılmalarını sağlayan en önemli özellikleri seyirleridir.

Mûsikîmizde bir makamın ses dizisindeki aralıkları, birbiri ardı sıra terennüm etmekle o makamı tarif ve tayin etmek güçtür; hatta imkânsızdır. Aynı ses dizisine sahip iki makamda bu sesleri arka arkaya pestten tize tizden peste doğru sıralayarak terennüm edersiniz. Bu iki makamdan hangisini anlatmak istediğinizi belli edemezsiniz. Şu hale göre bir makamın hangi makam olduğu, o makamın belkemiği mesabesinde olan sesleri arasında belli kaide ve şartlara uygun olarak yapılacak melodik seyir ve hareketin meydana getireceği karakterle tayin ve tarif edilir" (Özalp, 1986:.24).

**Seyr-i Nâtık**

Seyr-i Nâtık, 1987 yılında Cinuçen Tanrıkorur tarafından Türk Mûsikîsi'nde yeni bir form olarak bestelenmiş enstrümantal bir eserdir. Seyr-i Nâtık her biri on altı ölçülük, elli farklı makam içermektedir. Eser öğrenciyi sadece seyir kurallarına yoğunlaştırmak amacıyla usûl değişimi düşünülmeden, baştan sona Yürüksemâî usûlü ile bestelenmiştir. Formun bestelenme amacı, genellikle sözlü tariflerle anlatılmak istenilen makamları, klasik seyir şemaları içinde (meyansız olarak) ve makam akrabalıkları gözetilerek ard arda sıralayarak, öğrencinin dikkatini sadece seyir özellikleri ve makam akrabalıklarına yoğunlaştırmaktır (Harmancı, 2011: 222-223).

## YÖNTEM

Araştırma için gerekli bilgilere kaynak tarama yöntemi ile ulaşılmıştır. Mandal kullanımıyla ilgili verilerin toplanması görüşme formu yoluyla ve araştırma ile ilgili bilgi aktarımı görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

**Çalışma Grubu**

Kanun sanatçısı ve kanun öğretim elemanı olarak görev yapan 10 kişiden, eserin içindeki her makamın üzerine kaç adet mandal kullanılması gerektiğini ve eser içinde seyir etkisiyle değişmesi gereken mandalları yazmaları istenmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma için toplanan veriler tablolar halinde gösterilerek elde edilen bulgular, araştırmanın amacına göre yorumlanmıştır. Verilen rakamlar bemol alan sesler için indirilecek mandal sayısını, diyez alan sesler için ise kaldırılacak mandal sayısı göstermektedir. Eser içinde geçen 50 adet makam içinden aynı donanıma sahip olup benzer sonuçlar çıkan makamlardan günümüzde daha sık kullanılanları aşağıda yer almaktadır.

**Rast**

Tablo 1: Rast Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 8 | 80,0 |
| 2 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 1'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Rast makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal, %20'si 2 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2: Rast Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 2'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Rast makamında kullanılan Eviç perdesi için 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Mahur**

Tablo 3: Mahur Makamında (Fa) Mahur Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 6 | 60,0 |
| 6 | 4 | 40,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 3'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %60'ı Mahur makamında kullanılan Mahur perdesi için 5 mandal, %40'ı 6 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Segâh**

Tablo 4: Segâh Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 4'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Segâh makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Hüzzam**

Tablo 5: Hüzzam Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 5'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Hüzzam makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 6: Hüzzam makamında (Mi) Hisar perdesinin kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 3 | 8 | 80,0 |
| 4 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 8'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Hüzzam makamında kullanılan Hisar perdesi için 3 mandal, %20'si 4 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 7: Hüzzam makamında (Fa) Eviç perdesinin kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 4 | 7 | 70,0 |
| 5 | 3 | 30,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 7'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %70'i Hüzzam makamında kullanılan Eviç perdesi için 4 mandal, %30'u 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Sûznâk**

Tablo 8: Sûznâk Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 8'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Sûznâk makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 9: Sûznâk Makamında (Mi) Hisar Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 8 | 80,0 |
| 6 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 9'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Sûznâk makamında kullanılan Hisar perdesi için 5 mandal, %20'si 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 10**:** Sûznâk Makamında (La) Zirgüle Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 8 | 80,0 |
| 6 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 10'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Sûznâk makamında kullanılan Zirgüle perdesi için 5 mandal, %20'si 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 11: Sûznâk Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 11'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Sûznâk makamında kullanılan Eviç perdesi için 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Hicazkâr**

Tablo 12: Hicazkâr Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 12'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Hicazkâr makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 13: Hicazkâr Makamında (Mi) Hisar Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 7 | 70,0 |
| 6 | 3 | 30,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 13'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %70'i Hicazkâr makamında kullanılan Hisar perdesi için 5 mandal, %30'u 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 14: Hicazkâr Makamında (La) Zirgüle Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 7 | 70,0 |
| 6 | 3 | 30,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 14'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %70'i Hicazkâr makamında kullanılan Zirgüle perdesi için 5 mandal, %30'si 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 15: Hicazkâr Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 15'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Hicazkâr makamında kullanılan Eviç perdesi için 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Kürdîlihicazkâr**

Tablo 16: Kürdîlihicazkâr Makamında (Si) Kürdî Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 16'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Kürdîlihicazkâr makamında kullanılan Kürdî perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 17: Kürdîlihicazkâr Makamında (Mi) Nim Hisar Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 17'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Kürdîlihicazkâr makamında kullanılan Nim Hisar perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 18: Kürdîlihicazkâr Makamında (La) Nim Zirgüle Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 18'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Kürdîlihicazkâr makamında kullanılan Nim Zirgüle perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Acemaşiran**

Tablo 19: Acemaşiran Makamında (Si) Kürdî Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 19'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Acemaşiran makamında kullanılan Kürdî perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Sabâ**

Tablo 20: Sabâ Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 20,0 |
| 2 | 4 | 40,0 |
| 3 | 4 | 40,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 20'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %20'si Sabâ makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal, %40'ı 2 mandal ve %40'ı 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 21: Sabâ Makamında (Re) Hicaz Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 3 | 1 | 10,0 |
| 4 | 7 | 70,0 |
| 5 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 21'dE kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %10'u Sabâ makamında kullanılan Hicaz perdesi için 3 mandal, %70'i 4 mandal ve %20'si 5 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Hüseynî**

Tablo 22: Hüseynî Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 1 | 10,0 |
| 2 | 2 | 20,0 |
| 3 | 7 | 70,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 22'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %10'u Hüseynî makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal, %20'si 2 mandal ve %70'i 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 23**:** Hüseynî Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 3 | 2 | 20,0 |
| 4 | 6 | 60,0 |
| 5 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 23'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %20'si Hüseynî makamında kullanılan Eviç perdesi için 3 mandal, %60'ı 4 mandal ve %20'si 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Nihavend**

Tablo 24: Nihavend Makamında (Si) Kürdî Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 24'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Nihavend makamında kullanılan Kürdî perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 25: Nihavend Makamında (Mi) Nim Hisar Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 6 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 25'te görüldüğü gibi kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Nihavend makamında kullanılan Nim Hisar perdesi için 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Nikriz**

Tablo 26: Nikriz Makamında (Si) Dik Kürdî Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 5 | 50,0 |
| 6 | 5 | 50,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 26'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %50'si Nikriz makamında kullanılan Dik Kürdî perdesi için 5 mandal, %50'si 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 27: Nikriz Makamında (Do) Nim Hicaz Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 27'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Nikriz makamında kullanılan Nim Hicaz perdesi için 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Hicaz**

Tablo 28: Hicaz Makamında (Si) Dik Kürdî Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 5 | 9 | 90,0 |
| 6 | 1 | 10,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 28'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %90'ı Hicaz makamında kullanılan Dik Kürdî perdesi için 5 mandal, %10'u 6 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 29: Hicaz Makamında (Do) Nim Hicaz Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 4 | 1 | 10,0 |
| 5 | 9 | 90,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 29'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %10'u Hicaz makamında kullanılan Nim Hicaz perdesi için 4 mandal, %90'ı 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Muhayyer**

Tablo 30: Muhayyer Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 1 | 1 | 10,0 |
| 2 | 5 | 50,0 |
| 3 | 4 | 40,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 30'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %10'u Muhayyer makamında kullanılan Segâh perdesi için 1 mandal, %50'si 2 mandal ve %40'ı 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 31: Muhayyer Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 4 | 8 | 80,0 |
| 5 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 31'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Muhayyer makamında kullanılan Eviç perdesi için 4 mandal, %20'si 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

**Uşşak**

Tablo 32: Uşşak Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 3 | 10 | 100,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 32'de kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %100'ü Uşşak makamında kullanılan Segâh perdesi için 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Bayâtî**

**Tablo 33:** Bayâtî Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 2 | 5 | 50,0 |
| 3 | 5 | 50,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 33'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %50'si Bayâtî makamında kullanılan Segâh perdesi için 2 mandal, %50'si 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Karcığar**

Tablo 34: Karcığar Makamında (Si) Segâh Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 2 | 2 | 20,0 |
| 3 | 8 | 80,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 34'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %20'si Karcığar makamında kullanılan Segâh perdesi için 2 mandal, %80'i 3 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 35: Karcığar Makamında (Mi) Hisar Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 4 | 8 | 80,0 |
| 5 | 2 | 20,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 35'te kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %80'i Karcığar makamında kullanılan Hisar perdesi için 4 mandal, %20'si 5 mandal indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 36: Karcığar Makamında (Fa) Eviç Perdesinin Kullanımı

| Mandal Sayısı | (Kişi Sayısı) **f** | (Yüzde) **%** |
|---|---|---|
| 4 | 7 | 70,0 |
| 5 | 3 | 30,0 |
| Toplam | 10 | 100,0 |

Tablo 36'da kanun öğretim elemanlarının ve kanun sanatçılarının %70'i Karcığar makamında kullanılan Eviç perdesi için 4 mandal, %30'u 5 mandal kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların tamamının aynı sayıda mandal kullandıkları 12 adet makam tespit edilmiştir. Bu makamlar: Nihavent, Segâh, Kürdîlihicazkâr, Acemaşiran, Acemkürdî, Ferahnâk, Ferahfeza, Sultaniyegâh, Şedaraban, Neveser, Uşşak ve Suzidil'dir. Bu makamlar incelendiğinde birbirine yakın donanım veya ses aralıklarına sahip makamlar oldukları ve seyir esnasında fazla değişikliğe uğramayan donanımlara sahip oldukları göze çarpmaktadır.

Katılımcıların mandal kullanımında çoğunluk olarak hem fikir oldukları makam veya donanımlar şu şekildedir:

Rast, Hüzzam, Sûznâk, Hicazkâr, Eviç, Hüseynî, Gerdaniye (Si) Segâh perdesi, Evcârâ, Yegâh, Nikriz (Do) Nim Hicaz perdesi, Zâvil, Hicaz, Zirgüle, Şehnaz, Muhayyer (Fa) Eviç perdesi, Muhayyer Kürdî (Fa) Eviç perdesi, Sabâ Zemzeme, Isfahan, Neva, Tahir, Karcığar, Bayati Araban (Mi) Hisar ve (Fa) Eviç perdeleri, Şehnaz Buselik, Tahir Buselik, Hisar (Re) Nim Hisar ve (Sol) Nim Şehnaz perdeleri, Hisar Buselik (Re) Nim Hisar perdesi, Suzidilara, Sazkâr, Pençgâh ve Nühüft.

Katılımcıların mandal kullanımında çoğunluk olarak hem fikir oldmadıkları makam veya donanımlar ise şu şekildedir:
Şevkefzâ (Re) Hicaz perdesi, Sabâ (Si) Segâh perdesi, Dügâh (Si) Segâh perdesi, Bestenigâr, Gerdaniye (Fa) Eviç perdesi, Dilkeşhâverân, Nikriz (Si) Dik Kürdî perdesi, Muhayyer (Si) Segâh perdesi, Muhayyer Kürdî (Si) Segâh perdesi, Bayati, Bayati Araban (Si) Segâh perdesi, Hisar (Si) Segâh perdesi ve Hisar Buselik (Si) Segâh perdesi. Bu makam ve donanımlar incelendiğinde seyir esnasında değişiklik gösterebilecek makam ve donanımlar oldukları göze çarpmaktadır.

Kanun öğretim elemanları ve kanun sanatçılarının tecrübe ve birikimleri sonucu kullandıkları mandal sayılarının elde edilerek kanun eğitimi ve öğretiminde kullanılmasının büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kanun metotlarında etütlerin yanı sıra makam icrasında kullanılması gereken mandal sayıları da belirtilmelidir. Elde edilen mandal sayılarının bu konu ile ilgili ilerde yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edeceği umulmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin ortak yönü mandal kullanımıdır.

**Not 1:** Bu çalışma "Geleneksel Türk Müziği Makamlarının Kanun Sazı İle İcrasından Kullanılan Mandal Sayılarının Cinuçen Tanrıkorur'un Bestelediği Seyr-i Nâtık İle Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Not 2:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Azizoğlu, M. (2000). *XIX. Yüzyıldan Günümüze Kanun Sazında Üslûp*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harmancı, A.B. (2011). Türk *Mûsikîsi*nde Seyir Kavramı ve Yeni Bir Form: Seyr-i Nâtık. Çukurova Üniveritesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, Temmuz-Aralık 2011, 222-223.

Mutlu, Ü. (1985). *Kanun Metodu 1.* İstanbul: Günlük Ticaret Gazetesi Tesisleri.

Mutlu, Ü. (1998). *Kanun Metodu.* İzmir: Ermat Matbaa.

Özalp, N. (1986). *Türk Mûsikîsi Tarihi.* 1. Cilt, Ankara: TRT Basılı Yayınlar Müdürlüğü Tesisleri.

Somakçı, P. (2000). *Mesleki Müzik Öğretimi Yapan Üniversitelerde Başlangıç Düzeyi İçin Kanun Öğretim Yöntemine İlişkin Sistematik Bir Yaklaşım.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sözer, V. (1986). *Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Tanrıkorur, C. (2003). *Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Tanrıverdi, A. (1996). AGSL Müzik Bölümlerinde Uygulanan Çalgı Eğitimi ve Viyolanın Çalgı Eğitimi İçerisindeki Yeri. *I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa, 153.

Tura, Y. (2006). *Tetkîk ü Tahkîk (İnceleme ve Gerçeği Araştırma) Nâsır Abdülbaki Dede (Çeviri).* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

# KONSERVATUVAR EĞİTİMİNDE AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM POLİTİKALARINA UYUM SÜRECİNE YÖNELİK UYGULAMALARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. İlker Kömürcü
Bülent Ecevit Üniversitesi
ilkerkomurcu@gmail.com

**Özet**
Bu araştırma, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum süreci ile birlikte yapılmak istenen değişim ve dönüşüm unsurlarını, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri çerçevesinde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu değişim ve dönüşüm unsurlarının konservatuvar eğitiminin reel faaliyet alanlarını nasıl etkilediği, bu etkilerin olumlu ve olumsuz yönleri, konservatuvar eğitiminin Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum sağlarken göz önünde bulundurması gereken hususlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'na uyum sürecinde düzenlenen belgelerdeki verilerin ve uygulamalar ilişkin görüşlerin toplandığı, düzenlendiği nitel ve tanımlayıcı bir araştırmadır. Kuramsal ve kavramsal çerçevede yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, 15 öğrenci ve 15 öğretim elemanından oluşan çalışma grubu ile görüşülmüştür. Görüşme sonuçları tema ve kategoriler çerçevesinde analiz edilmiş ve sonuçlar konservatuvarların öğretim faaliyetleri bağlamında değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda konservatuvarların eğitim-öğretim faaliyetlerine Avrupa yükseköğretim politikalarının etkisi ortaya konmaya çalışılmış aynı zamanda sürecin olumlu ve olumsuz yönleri tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim Politikaları, Avrupa Yükseköğretim Alanı, Konservatuvar Eğitimi.

# STUDENT AND TEACHING ELEMENTARY VIEWS ON APPLICATIONS FOR ADAPTATION IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICIES IN CONSERVATORY EDUCATION

**Abstract**
This research aims to reveal the elements of change and transformation to be made together with the European Higher Education Area in the context of the adaptation process, in the context of the views of students and teaching staff. It has been tried to determine how these changes and transformations affect the real areas of conservatory education, the positive and negative aspects of these influences, and the points that conservator education should consider when adapting to the European Higher Education Area. The study is a qualitative and descriptive research, in which the data and views contained in the documents emerging from the process of adaptation to the European Higher Education Area were thematically assembled and arranged. Semi-structured interview form prepared in theoretical and conceptual framework and discussed with a working group of 15 students and 15 lecturers. The results of the interviews were analyzed within the framework of the themes and categories and the results were evaluated and interpreted in the context of the educational activities of the conservatories. As a result of the research, the effects of the European higher education policies on the educational activities of the conservatories were tried to be revealed and at the same time the positive and negative aspects of the process were discussed.

**Keywords:** Education Policies, European Higher Education Area, Conservatory Education.

## GİRİŞ

Eğitim, kendini sürekli yenileyen, gelişen ve dönüşen bir süreçtir. Bu süreç çok yönlü ve çok boyutludur. Bu nedenle eğitim sistemleri oluşurken birçok faktör etki etmekle birlikte, bu dinamiklerin

sürece etkileri ve toplumsal beklentiler eğitim politikalarının oluşmasında rol oynamaktadır. Eğitim politikası eğitim örgütlerinin alınacak kararlara, yapılacak uygulamalara yön vermek amacıyla konulmuş ilkeleri kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1987). Bu ilkeler aynı zamanda izlenecek yol, yöntem ve uygulamaları da içermektedir (Alkan, 1993).

Avrupa Birliği'nin oluşması ile birlikte Avrupa'daki yükseköğretim alanı genişlemeye başlamış ve farklı eğitim sistemleri olan yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile etkileşimi artmaya başlamıştır. Avrupa Birliği'ne bağlı kurumlar tarafından eğitim alanında iş birliği ve uyum sağlanmasına yönelik alınan kararlarla belirlenen temel yönelimler Avrupa eğitim politikalarını belirlemiştir. Gerek ekonomik, gerek sosyal, gerek kültürel, gerekse eğitim alanında artan etkileşimin bir sonucu olarak, 1998 yılında ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmayı amaçlayan Bologna süreci başlatılmıştır. Süreç, Bologna'da bakanlar düzeyinde imzalanan bir protokolle başlamış olup devletleri ya da hükümetleri bağlayıcı uluslararası anlaşmalara dayanmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. Türkiye'nin 2001 Prag Bildirgesi ile resmen katılmaya başladığı Bologna Sürecine (2015 yılında Belarus'un da sürece dahil olması ile) 2017 yılı itibariyle 48 ülke katılmaktadır. Bologna süreci, üye ülkelere yaptırım getirmemekle birlikte, ortak ilkelerin ve uygulamaların benimsenmesi desteklenmektedir.

Bologna Süreci, "Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA)" yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı, alanda faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde hareket etmesi amacıyla benzer eğitim sistemine ve optimum standartlara sahip olmasını hedefleyen bir reform sürecidir. Tuzcu (2002), Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın bir bütünleştirmeden ziyade uyumlaştırma süreci olduğunu belirtmektedir. Gültekin ve Anagün (2006) de sürecin temel yaklaşımının, ülkelerin eğitim süreçlerini Avrupa eğitim politikalarının temel ilkeleri ile çelişmeyecek şekilde düzenlenmesi olduğunu belirtmektedir.

Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, bu amaçla diploma eki uygulamasının geliştirilmesi, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak, yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek Bologna bildirgesinde yer alan temel hedeflerdir (Eurydice, 2010). Daha sonra Prag bildirgesinde öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımlarının sağlanması, EHEA'nın cazip hale getirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi olmak üzere üç hedef daha eklenmiştir (Eurydice, 2010). 2005 yılında Norveç'te yapılan konferansta eğitim alanında belirlenen dört ana başlık yükseköğretimde kalite güvencesi, yeterlilikler çerçevesi, esnek öğrenme ve ortak programlardır. Leuven deklarasyonunda belirlenen öncelikli alanlar ise yükseköğretim alanındaki öncelikler yaşam boyu öğrenme, eğitimde araştırma ve yenilik, uluslararasılaşma, öğrenci merkezli öğrenme, hareketlilik ve şeffaflıktır.

Ülkemizdeki yükseköğretim programları açısından bir değerlendirme yapıldığında Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum süreci ile ilgili yapılması planlanan değişimler yükseköğretim programlarının ihtiyaçları ya da talepleri doğrultusunda gelişim göstermemiştir. Yapılan değişikliklerin birçoğu yükseköğretim politikalarının bir sonucu olarak ön kabul görmüş anlaşmalar ya da üst kurullarda alınmış kararlarla gerçekleşmiştir. Yapılan anlaşmalar ve alınan kararlar çerçevesinde uygulama süreçlerindeki zaman sınırlaması ve değişikliklerin merkezi mekanizmalar tarafından talep edilmesi sebebiyle dönüşüm unsurlarının fiilen yürütülmekte olan programlara uyumu ve adaptasyonu bir refleks olarak gerçekleştirilmiştir.

Yükseköğretim alanında Avrupa yükseköğretim politikalarının gerekliliklerine ilişkin farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmaların bulunmasında karşın ortaya çıkan hızlı değişim ve dönüşümün kamuoyunda ve akademik camiada yeterince tartışılamadığı ve sürecin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisinin kurumlar tarafından yeterince değerlendirilemediği görülmektedir.

Bu araştırma, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum süreci ile birlikte yapılmak istenen değişim ve dönüşüm unsurlarının konservatuvar eğitiminin reel faaliyet alanlarını nasıl etkilediğini, bu etkilerin olumlu ve olumsuz yönlerini, konservatuvar eğitiminin Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum sağlarken göz önünde bulundurması gereken hususları öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri bağlamında ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Araştırma Problemi**

Konservatuvar eğitiminde Avrupa yükseköğretim politikalarına uyum sürecine yönelik uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri nedir?

**Araştırma Soruları**

1. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde yeterliliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde AKTS'ye ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde hareketliliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde diploma ekine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenci ve öğretim elemanlarının konservatuvar eğitiminde kaliteye ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışma, nitel ve betimsel bir araştırma olup, araştırma kapsamında Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum sürecinde ortaya çıkan dokümanlarda yer alan veriler ile öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri, temalar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilmiş ve düzenlenmiştir. Bu araştırmada konservatuvar öğretmenleri ve öğrencilerinin Avrupa Yükseköğretim Alanı'na uyum sürecinde karşılaştıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan (2001) içerik analizini sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. İçerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizi, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılmakta olup konuşma, mektup, gazete gibi belgelerin içindeki belirli tema ve kavramların sistematik biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik uygulanmaktadır. Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, tema ve kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Bu tema ve kategoriler kodlanarak öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek de (2006) içerik analizinde, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, kavramsal çerçeve ve görüşme formlarından elde edilen dokümanlardan elde edilen veriler işlenerek bu veriler kodlanmış, kodlanan verilerin ana temaları belirlenmiş, kodalar ve temalar çerçevesinde bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören toplam 15 öğrenci ve 15 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan kişiler seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemin belirlenmesinde cinsiyet ya da sınıf ayırımı yapılmamıştır.

**Verilerin Toplanması**

Konservatuvar öğrenci ve öğretim elemanlarının Konservatuvar eğitiminde Avrupa yükseköğretim politikalarına uyum sürecine yönelik uygulamalara ilişkin düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmek için görüşme tekniği kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Anketlere verecek yanıtları olmayan ya da bir dizi soruya yanıt vermeyi çekici bulmayan, sözel olarak kendini ifade etmekte yazıyla ifadeye oranla daha başarılı kişilerden görüşme yoluyla daha kolay ve doğru bilgi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme sorularını cevaplayan kişilerin herhangi birine danışmadan tek başlarına yanıt vermeleri, cevaplarda bireyselliğin korunması açısından önemlidir. Bu da veri kaynağının teyit edilmesini sağlar ve anket yoluyla elde edilen verilere göre geçerliği daha yüksektir (Karasar, 1999). Aynı zamanda form ya da anketlere yansımayan ipuçları da görüşme sırasında edinilebilir (Pişkin ve Öner, 1999).

Görüşme formu, ilgili alan yazın taramasına ve kavramsal çerçeveye bağlı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olup amaca uygunluğu ve yapılabilirliğinin tespit edilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 14 maddeden oluşmuş, öğrenci ve öğretim elemanlarının eğitim süreçlerinde Avrupa yükseköğretim politikalarına uyum sürecine yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerini mümkün olduğu kadar açık ve net bir biçimde tanımlayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan form öncelikle ön uygulamaya tabi tutulmuş ve herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Elde edilen bulguların görüşme formuna temel oluşturan kavramsal çerçeve ile ilişkisine dikkat edilmiştir.

Görüşme yapılan her kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı tonlamada sorulmuştur. Veri kaybının oluşmaması amacıyla görüşmeler ses ve video kaydına alınarak öğrenci ve öğretim elemanlarının Avrupa yükseköğretim politikaları bağlamında eğitim süreçlerini etkileyen uygulamalara ilişkin görüşleri alınmıştır.

**Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Araştırmada görüşmeden elde edilen verilerin çözümünde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin içerik analizi ile temalar ve belirli kategorilere göre kodlar ortaya çıkarılmıştır. Görüşme kayıtları yazılı hale getirilerek görüşme sorularını temel alan kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Görüşmecilerin görüşleri, kodlama anahtarında uygun bulunan seçeneklere işaretlenmiştir. Ses ve/veya video kaydı altına alınan görüşmeler metinleştirilerek analiz birimleri oluşturulmuştur. Veriler amaca uygun şekilde kısa ve açık biçimde kodlanmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturan temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda belirli kategorilere göre ortaya çıkan kod listesi ve temalar bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan içerik analizinde güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla seçkisiz olarak üç görüşme formu tespit edilerek çoğaltılmış, bu görüşme verilerini araştırmacının yanı sıra iki uzman daha kodlamıştır. Görüşmelerin kodlama anahtarının tutarlılığının tespit edilmesi için her soru kodlayıcılar tarafından kodlama anahtarına kodlanmıştır. Kodlama sonucunda kodlayıcıların uyuştukları ve uyuşmadıkları kategoriler belirlenmiştir. Kodlayıcıların görüş birliğinde olduğu kategoriler "uyuşulan", görüş birliğinde olmadığı kategoriler "uyuşulmayan" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın içerik analizinin güvenirliliğinin tespit edilmesi amacıyla Güvenirlik= (uyuşulan kategori sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64 ve Keeves ve Sowden 1994: 1469). Keeves ve Sowden'a göre (1994) güvenirlik hesaplaması sonucunda uyuşum yüzdesinin %80 olması araştırmanın güvenirliliği için yeterlidir. Yıldırım ve Şimşek (2006) ise %70 uyuşum yüzdesinin yeterli olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada yukarıda belirtilen formül kullanılarak yapılan kodlamalardaki uyuşum yüzdesi her soru için %80'nin üzerinde çıkmış, araştırmanın genel uyuşum düzeyi 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerin araştırmanın güvenirliği için yeterli olduğu düşünülmektedir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 1 ve Tablo 2'de görülmektedir.

## BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda, konservatuvar eğitimi süreçlerinde Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum sürecine yönelik uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gözlem ve görüşme verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin analizi sonucu kodlanarak elde edilen bulgular temalar altında toplanmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin temalar "Yeterlilikler, AKTS, Öğrenci Merkezli Eğitim, Hareketlilik, Diploma Eki, Yaşam Boyu Öğrenme, Kalite Güvencesi" şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1: Konservatuvar Eğitiminde Avrupa Yükseköğretim Politikalarına Uyum Sürecine Yönelik Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 | f |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yeterlilikler** | Sanat alanı yeterlilikleri konservatuvarın eğitim alanları ile uyumludur. | | | | | | | | | | X | | | X | X | X | 4 |
| | Sanat alanında tanımlanan yeterlilikler uygulanabilir değil. | X | X | X | X | X | | | X | X | | X | X | | | | 9 |
| | Bazı yeterlilikler konservatuvarların öğretim planında yok. | | | | | | | X | | X | | | | X | | | 3 |
| **AKTS** | Çalışma süresi ve Kredi/not ilişkisi uyumlu değildir. | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | 10 |
| | Derslerin AKTS değerleri uyumludur. | X | X | | | | | | | | | | X | X | X | | 5 |
| | AKTS konservatuvar eğitim sistemi için uygundur. | X | X | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | 8 |
| **Öğrenci Merkezli Eğitim** | Yeni öğrenme öğretme teknikleri uygulanıyor. | X | | | X | X | | | | | | | X | | | | 4 |
| | Öğrenci bilgiye kendisi ulaşıyor. | X | | | X | | X | | | | | | | | | | 3 |
| | Öğrenciye bilgiyi öğretmen doğrudan veriyor. | | X | X | | | | X | X | X | X | X | | X | | X | 9 |
| | Geleneksel yöntemler kullanılıyor. | | | | | | | | | X | | X | | X | X | X | 5 |
| **Hareketlilik** | Öğrencilerin değişim programlarından yararlanabilecek düzeyde dil bilgisi bulunmamaktadır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 15 |
| | Farklı öğretmenlerle çalışmak faydalıdır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | 13 |
| | Öğretmen değişikliğinin teknik zorlukları var, yararlı değil. | | | | | | X | X | X | | | | | X | | | 4 |
| **Diploma Eki** | 240 AKTS'ye uygun ders sayısı sanat alanının yeterliliklerini kazandırmak için yeterli değildir. | | | | | | X | X | X | | | | X | | | | 4 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Diploma eki uluslararası tanınırlık ve denklik için mutlaka gereklidir. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 15 |
| | 8 dönemlik lisans eğitimi istihdam için yeterli değildir. | | | | | | | | | | | | X | | | | 1 |
| **Yaşam Boyu Öğrenme** | Yaşam boyu öğrenme yükseköğretimin finans kaynağına dönüşmüştür. | | | | | | | | | | | | | X | X | X | 3 |
| | Konservatuvar eğitiminde yaş sınırlaması olmalıdır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | X | 13 |
| | Uzaktan eğitim, ikinci öğretim, yaz okulu gibi uygulamalar konservatuvar eğitimine uygun değildir. | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 14 |
| **Kalite Güvencesi** | Akreditasyon kuruluşları daha çok ticari amaçlıdır. | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| | Konservatuvarların akredite olması kaliteyi artırır. | | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | | 11 |
| | Akreditasyon konservatuvarları piyasa beklentilerine göre dönüştürür. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 2: Konservatuvar Eğitiminde Avrupa Yükseköğretim Politikalarına Uyum Sürecine Yönelik Uygulamalara İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

| | | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Ö13 | Ö14 | Ö15 | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Yeterlilikler** | Sanat alanı yeterlilikleri konservatuvarın eğitim alanları ile uyumludur. | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | | X | | 8 |
| | Sanat alanında tanımlanan yeterlilikler uygulanabilir değil. | | | | | | | | X | | X | | | | | | 2 |
| | Bazı yeterlilikler konservatuvarların öğretim planında yok. | X | | | X | X | | | | X | | X | X | | | | 6 |
| **AKTS** | Çalışma süresi ve Kredi/not ilişkisi uyumlu değildir. | X | | X | | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | 11 |
| | Derslerin AKTS değerleri uyumludur. | | X | | X | X | | | | | | | X | | | | 4 |
| | AKTS konservatuvar eğitim sistemi için uygundur. | X | X | | | | | X | | | | | | X | | | 4 |
| **Öğrenci Merkezli Eğitim** | Yeni öğrenme öğretme teknikleri uygulanıyor. | | | X | | | | | | | | | | | | X | 2 |
| | Öğrenci bilgiye kendisi ulaşıyor. | | | | | | | | | X | | | | X | | | 2 |
| | Öğrenciye bilgiyi öğretmen doğrudan veriyor. | X | X | | X | X | X | X | X | | X | X | X | | X | | 11 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Geleneksel yöntemler kullanılıyor. | X | X | | X | X | X | X | X | | X | X | X | | X | | 11 |
| **Hareketlilik** | Öğrencilerin değişim programlarından yararlanabilecek düzeyde dil bilgisi bulunmamaktadır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 15 |
| | Farklı öğretmenlerle çalışmak faydalıdır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | X | 13 |
| | Öğretmen değişikliğinin teknik zorlukları var, yararlı değil. | | | | | | | | | | X | X | | | | | 2 |
| **Diploma Eki** | 240 AKTS'ye uygun ders sayısı sanat alanının yeterliliklerini kazandırmak için yeterli değildir. | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | | X | X | X | | 12 |
| | Diploma eki uluslararası tanınırlık ve denklik için mutlaka gereklidir. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 15 |
| | 8 dönemlik lisans eğitimi istihdam için yeterli değildir. | X | X | | X | X | | | | X | | | | X | | | 6 |
| **Yaşam Boyu Öğrenme** | Yaşam boyu öğrenme yükseköğretimin finans kaynağına dönüşmüştür. | | | | | | | | | | | X | | | | | 1 |
| | Konservatuvar eğitiminde yaş sınırlaması olmalıdır. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 15 |
| | Uzaktan eğitim, ikinci öğretim, yaz okulu gibi uygulamalar konservatuvar eğitimine uygun değildir. | X | X | X | X | X | | X | | | X | | X | X | | | 9 |
| **Kalite Güvencesi** | Akreditasyon kuruluşları daha çok ticari amaçlıdır. | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | X | | X | X | 11 |
| | Konservatuvarların akredite olması kaliteyi artırır. | X | X | | X | X | | X | | | X | | | X | | | 7 |
| | Akreditasyon konservatuvarları piyasa beklentilerine göre dönüştürür. | | | | | X | | | | | | | X | | | | 2 |

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Yeterliliklere İlişkin Görüşleri**

Öğretim elemanları ve öğrencilerden Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Sanat Alanı Yeterlilikleri ile konservatuvarların öğretim planları arasındaki ilişkinin boyutu ve derinliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre 4 öğrenci TYYÇ'de belirtilen yeterliliklerin konservatuvarın eğitim alanları ile uyumlu olduğunu belirtirken 9 öğrenci yeterlilikleri uygulanabilir bulmadıklarını belirtmiştir. Bunun gerekçesi olarak öğretim planlarındaki mesleki derslerin yoğunluğundan ve zaman sorunundan bahsetmişlerdir. Diğer yandan 3 öğrenci yeterlilikler çerçevesinde yere alan bazı maddelere ilişkin öğretim planında derslerin bulunmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu TYYÇ'de belirtilen sanat alanı yeterliliklerinin konservatuvarın eğitim alanları ile uyumlu olduğunu belirtirken, 6 öğretim elemanı bazı

yeterliliklere ilişkin öğretim planlarında yeterince ders bulunmadığını, 2 öğretim elemanı ise yeterliliklerin uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir.

Kodlamalar, öğretim elemanı yeterliliği, AKTS sınırlaması, mesleki derslerin yoğunluğu gibi çeşitli nedenlerle TYYÇ ile konservatuvar eğitimi süreçleri arasındaki ilişkinin tam olarak kurulamadığı değerlendirilmektedir.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde AKTS'ye İlişkin Görüşleri**
11 öğretim elemanı ve 10 öğrenci çalışma süresi AKTS hakkında görüş bildirmiş, çalışma süresi, kredi ve not ilişkisi arasında bir uyum bulunmadığını belirtmişlerdir. Sadece 4 öğretim elemanı ve 5 öğrenci derslerin AKTS değerlerinin çalışma süreleri ile uyumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. 8 öğrenci AKTS'nin konservatuvar eğitimi için uygun olduğunu düşünürken 4 öğretim elemanı bu sistemi konservatuvarlar için uygun bulmaktadır. Kodlamalar sonucunda öğretim elemanları ve öğrencilerinin AKTS uygulamalarına ilişkin negatif tutumlarının daha yüksek olduğu ve konservatuvar eğitimi süreçlerinde AKTS uygulamasının gerektiği gibi yapılamadığı görülmektedir.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri**
Gerek öğretim elemanı gerekse öğrenci görüşlerine ilişkin kodlamalar incelendiğinde, konservatuvar eğitim süreçlerinde öğrenciye bilginin doğrudan aktarıldığı geleneksel eğitim yöntemlerinin kullanıldığı görüşünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 15 öğrenciden 5'i öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığına ilişkin görüş bildirirken, 10 öğrenci geleneksel yöntemlerin kullanıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarında bu oran 11'e 4 şeklindedir. Her iki çalışma grubunda da konservatuvar eğitiminde öğrenciye bilginin doğrudan aktarıldığı geleneksel öğretme yönteminin kullanıldığı görüşü baskındır.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Hareketliliğe İlişkin Görüşleri**
Araştırmaya katılan gruplarda yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının tamamı öğrencilerin değişim programlarından yararlanabilecek yabancı dil bilgisi yeterliliklerinin olmadığını yönünde görüş bildirmişlerdir. 13 öğrenci ve 13 öğretim elemanı öğrencilerin farklı öğretmenlerle çalışmaların yararlı olacağı yönünde görüş bildirirken, 4 öğrenci ve 2 öğretim elemanı farklı bir öğretmenle çalışmanın teknik zorluları olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Kodlamalar incelendiğinde gerek öğretim elemanları gerekse öğrencilerin değişim programlarını büyük ölçüde desteklediği ancak öğrencilerin dil yeterliliklerinin bu programlardan yararlanmak için yeterli olmadığı görülmektedir.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Diploma Ekine İlişkin Görüşleri**
Konservatuvar öğrencileri ve öğretim elemanlarından Diploma Eki uygulaması ile yükseköğretim lisans devresinin 8 dönem ve 240 AKTS'den oluşan şablonuna ilişkin görüşler alınmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının tamamı diplomaların uluslararası tanınırlık ve denkliğin sağlanabilmesi için Diploma Eki uygulamasının gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte 240 AKTS'lik lisans programının konservatuvar yeterliliklerini kazandırmada yetersiz kaldığı görüşünü bildiren 4 öğrenci ve 12 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanları genel olarak öğrencilerin iş yükünün artması gerektiği görüşündedir. 1 öğrenci ve 6 öğretim elemanı 8 öğretim döneminin konservatuvar eğitimi süreci için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri**
Öğrenci ve öğretim elemanlarının Avrupa eğitim politikaları çerçevesinde ülkemizdeki yükseköğretim sistemine adapte edilmeye çalışılan yaşam boyu öğrenme ile ilgili uygulamaların konservatuvar eğitimine yansımalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Kodlamalar sonucunda 1 öğretim elemanı ve 3 öğrenci yaşam boyu öğrenmeye yönelik açık öğretim ya da kurs uygulamalarının yükseköğretimin finans kaynağına dönüştüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. 13 öğrenci ve 15 öğretim elamanının

tamamı konservatuvar eğitiminde yaş sınırlandırılması olması gerektiğini belirtmişlerdir. 9 öğretim elemanı ve 14 öğrenci uzaktan eğitim, ikinci öğretim, yaz okulu gibi yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlayan uygulamaların konservatuvar eğitimi için uygun bulmamaktadır.

**Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında Öğrenim Gören Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Konservatuvar Eğitiminde Kalite Güvencesine İlişkin Görüşleri**

Konservatuvar öğrenci ve öğretim elemanlarının kalite süreçleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. 11 öğretim elemanı ve 1 öğrenci akreditasyonun ticari bir meta haline geldiğine belirtmiştir. 7 öğretim elemanı ve 11 öğrenci akreditasyonun konservatuvarın hizmet kalitesini arttıracağını belirtmiştir. 2 öğretim elemanı ise akreditasyonun konservatuvarları piyasa koşullarına göre şekillendireceğini ifade etmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yeterlikler çerçevesi öğrencilerin ve çalışanların hareketliliğine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin diğer ülkelerdeki eğitim kurumlarına ve işverenlere yeterlilik seviyelerini ifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Bu da başvuran adayların niteliklerini yorumlamalarına yardımcı olacak ve böylece Avrupa'da gerek öğrenim gerekse istihdam hareketliliğine fayda sağlayacaktır.

TYYÇ Sanat Temel Alanı Yeterlilikleri ile konservatuvar eğitimi süreci sonunda profesyonel bir sanatçıda olması gereken yeterlilikler belirlenmiştir. Konservatuvar eğitimine ilişkin programların da bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Yeterliliklerin genel ifadelerle yazılmış olmasında karşın konservatuvar eğitimi veren kurumların programlarına bakıldığında "Alanındaki yasal düzenlemeleri ve işlemleri bilir", "Bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar (Avrupa Dil Portföyü Genel Düzeyi : B1 Düzeyi)", "Çalışmalarını topluma anlatabilecek iletişim becerisine sahiptir" gibi bazı yeterliliklere ilişkin derslerin bulunmadığı ya da yeterli olmadığı, diğer yeterliliklerin ise kazanıma dönüşebilmesi için öğretim planlarında belirli bir sistematik içinde hareket edilmediği söylenebilir. Ulusal bazda sanat eğitimine ilişkin yapılan öğretim planlarının yeterlilikler çerçevesinden ziyade kurumsal olanaklarla şekillendiği söylenebilir.

Bologna uzmanları tarafından hazırlanan durum raporlarında da yeterlilikler çerçevesi, öğrenme çıktıları ve AKTS arasında yeterli bir bütünleşme sağlanmadığı ifade edilmiştir (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009).

İş yükü, öğrencinin hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşabilmek için dersle ilgili olarak yaptığı tüm pratik çalışmalar, seminerler, alan çalışmaları, bireysel çalışmalar, sınavlar, başka bir deyişle ders saati içinde ve ders saati dışındaki tüm çalışmalardır. Planlanan bütün öğretim ve değerlendirme etkinliklerini içerir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının çoğu çalışma süresi, kredi ve not ilişkisi arasında bir uyum bulunmadığını ifade etmiştir. Bunun temel nedeninin konservatuvar eğitiminde ana mesleğe yönelik derslerin performansa dayalı olması nedeniyle bol pratik gerektirmesinden kaynaklı olduğu değerlendirilebilir. Örneğin çalgı eğitimine yönelik bir öğretim programında ders yükü ne olursa olsun öğrencinin çalgısı ile pratik yapması gereken zamana yönelik bir sınırlamadan, maksimim ya da minimum süreden bahsetmek olanaksız görünmektedir. Lewis, (1996:1) çalgı eğitiminde 24 saat içerisinde hemen yapılan pratiğin maksimum öğrenmeyi sağladığını ve öğrenme oranının yaklaşık %90 olduğunu göstermektedir. Ayrıca 48 saate kadar yapılmayan pratikte ise öğrenmenin kesinlikle sıfır olduğunu ve öğrenilen şeylerin yalnızca hafızada kaldığını belirtmektedir (Akt.:Gökbudak, 2003:560). Ancak bireysel özelliklerin ön planda olduğu sanat eğitiminde bu pratiklerin süresi ile ilgili bir öngörüde bulunmak olanaklı görünmemektedir.

AKTS hesaplanmasında, 30 AKTS 1 dönem, 60 AKTS 1 yıllık iş yüküne, 1 AKTS = 25 – 30 saatlik iş yüküne karşılık gelmektedir. Birçok üniversitede bu süre 30 saat olarak belirlenmiştir. Günde yaklaşık 4 saat branşına yönelik çalışan bir öğrenci 15 AKTS'lik iş yükü yüklenmiş olmaktadır. Konservatuvar

eğitiminde branş dersi dışında en fazla 15 AKTS'lik çalışma yükü olabilir. Bu da yaklaşık 4-5 derse karşılık gelir. Bu kadar az ders çeşitliliği ve yükü ile Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirtilen yeterlilikleri öğrencilerin kazanması mümkün görünmemektedir. AKTS konusu yükseköğretim alanında gerekli olmakla beraber konservatuvar eğitiminin gerçeklerine uygun görünmemektedir. Nitekim Avrupa'da AKTS'nin uygulanmadığı programlara bakıldığında genelde tıp ve eczacılık gibi alanlar ile sanata ilişkin alanların olduğu görülmektedir (Eurydice, 2012).

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde konservatuvarlarda bilginin öğrenciye doğrudan aktarıldığı davranışçı kurama dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Konservatuvar eğitiminin usta çırak ilişkisi içerisinde gelişim göstermesi ve sanat eğitiminin akademik alanda yeterince çalışılmaması geleneksel yöntemlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına ve bir yöntem olarak genel kabul görmesine yol açmıştır. Davranışçı kuram bağlamında öğrencide davranış değişikliğinin meydana gelmiş olması öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Bu davranış değişikliği sık tekrarlarla pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Geleneksel sanat eğitimi öğrenci merkezli olmayıp davranışçı kurama uygun olarak yürütülmekte ve öğrenci eğitim ortamında pasif alıcı durumda yer almaktadır. Öğrenci merkezli öğretim hedefine uygun olmayan şekilde davranışçı sistemde kendi kendine öğrenmeyi öğrenemeyen bir konservatuvar öğrencisi neredeyse hayatının her anında bir öğretmene ihtiyaç duymakta, karşılaştığı problemlerin üstesinden tek başına gelememektedir.

Avrupa ve Amerika'da çalgı pedagojisi gibi sanat eğitimini pedagojik açıdan ele alan programlar yer almakta ancak Türkiye'de çağdaş öğrenme kuramlarının sanat eğitiminde kullanım olanaklarını araştıran ve uygulayan bir akademik alan bulunmamaktadır. Bologna süreci içinde konservatuvar eğitiminin yeniden ele alınması, yapılandırılması ve öğretmenlerin öğretme süreçlerini öğrenci merkezli olacak şekilde yeniden düzenlemesi gerekmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimde öğretmene rehberlik edecek birimler olmalıdır. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olarak kullanabilmelidirler. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci merkezli eğitim vermek için gerekli bilgi donanımına sahip olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda konservatuvarların değişim programlarında yaşadığı en önemli güçlüğün başında "yabancı dil" yeterliliği geldiği görülmektedir. Öğrenci hareketliliğinden faydalanan öğrencilerin genellikle üniversitede İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler olduğu görülmektedir. Konservatuvar eğitiminde hareketliliğin sağlanabilmesi için programların İngilizce hazırlık sınıfı ile birlikte açılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin değişim programları ile farklı öğretmenler ile çalışmalarında fayda görüldüğü değerlendirilebilir. Bununla birlikte farklı teknik ve ekollerde eğitim veren kurumlar arasında gerçekleşecek hareketliliğin öğrencinin gelişiminde sorunlar yaratabileceği de belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin bilinçsizce yapacakları hareketliliğin eğitimleri açısından olumsuz sonuçları ortaya çıkabileceğinden değişim programlarına katılan öğrencilerin bu açıdan da değerlendirilmeleri uygun olacaktır.

Diploma Eki'nin öğrencilerin eğitim düzeylerinin tanınırlığı ve denkliği için mutlaka gerekli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF) kapsamında öğrenim çıktılarına ilişkin beklentilerin artması ile birlikte konservatuvar eğitiminde 240 AKTS ile sınırlandırılan 8 dönemlik süre mesleki eğitim açısından yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretim planında yer alan derslerin daha kısa sürede sıkıştırılarak sunulmasını gerektirmektedir. Bundan dolayı programa ilişkin yeterliliklerin öğrencilerde kazanıma dönüşmesi ve öğrendiklerine yönelik kritik yaklaşımlar geliştirmeleri için yeterli zamanın olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının bir kısmı 8 dönemlik lisans eğitimi süresini yeterli görmemektedir. Avrupa eğitim politikası açısından bu süreç kısa tutarak öğrencilerin ekonomiye erken girmeleri hedeflenmektedir. Ancak günümüzde öğrenciler lisans mezunu olarak istihdam edilemedikleri için, çoğunlukla yüksek

lisans öğrenimlerine devam etmektedir. Aksi takdirde istihdam alanı bulamaktadırlar. Bu nedenle lisans mezunlarının ekonomiye girme ve istihdam süreçleri öngörülenin aksine uzamaktadır. İşverenler lisans eğitimini gerekli niteliklere sahip olarak tanımlamamakta ve yüksek lisansı gerekli bir yeterlilik olarak talep etmektedir (Keim & Keim, 2010). Bologna süreci kapsamında hazırlanan Diploma Eki ile birlikte öğrencilerin eğitimin seviyesi, bağlamı, içeriği ve kullanım alanları hakkında bilgi vermesi, ayrıca yurt dışında kolay tanınırlık ve anlaşılırlığının olması olumlu yönleridir. Ancak bununla birlikte öğrenim süresi, ders sayısı gibi konularda tek tipleşme sorununu da beraberinde getirmektedir. Avrupa yükseköğretim sistemi tek tipleşmeye, standartlaşmaya ve kendine özgü sistemlerini kaybetmeye başlamıştır (Eurozine Editorial, 2010; Keim & Keim, 2010).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında üniversiteler mevcut kontenjanları, ikinci öğretimleri, tezsiz programları, uzaktan eğitim programlarını da artırmaktadır. Öğrenci ve öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu bu programların konservatuvar eğitimi için uygun olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte mesleki gereklilik olarak konservatuvar eğitiminde yaş sınırlaması olması gerektiği görüşünün fazla olması dikkat çekicidir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler belli bir yaştan sonra konservatuvar bünyesinde bulunan sanat alanlarının eğitiminin mümkün olmadığı görüşündedirler. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ilkeleriyle çelişmesine karşın konservatuvarların yetenek sınavlarında yaş sınırlamasının getirilmesinin uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte üniversite eğitimindeki çeşitlilik artmıştır. Görüşlerden bu alandaki sorunlarda birinin mali yönetim olduğu anlaşılmaktadır. Üniversiteler harçlar ve kaynak çeşitlendirmesi ve öz gelirlerini artırma konusunda teşvik edilmektedir. Nitekim 2007-2009 Ulusal Raporda da gelecek dönemde "yükseköğretim arzının artırılması", "fırsat eşitliği ve kaynak çeşitliliği sağlamak üzere finansman modelinin yeniden tasarlanması ve çeşitlendirilmesi" gibi hedefler yer almaktadır. Öğretim elemanı ve öğrencilerden bu uygulamaların finans kaynağına dönüştüğü yönünde görüş bulunmaktadır. İlk bakışta bu uygulamalar üniversitelerin gelişimini destekleyecek unsurlar gibi görünse de uzun vadede üniversitelere yapılan devlet katkısının azaltılmaya çalışıldığı ve üniversiteleri "yarı özel üniversite" statüsüne evrilmeye çalışıldığı ile ilgili ciddi eleştiriler bulunmaktadır. Bu yapı içerisinde üniversite faydalanıcıları ise müşteri statüsüne dönüşmektedir. Eğitimin ekonomik ilişkilerle temellendiği noktada piyasa koşulları belirleyici rol oynamaya başlamaktadır. Dolayısı ile konservatuvar eğitimi açısından ele alındığında yaşam boyu öğrenmenin genel çerçevede eğitim yerine finansal amaçlara hizmet etme ve bu amaçların da genelde eğitim özelde ise konservatuvar eğitimi süreçlerine olumsuz yansıma riski bulunmaktadır.

Öğretim elemanları ve öğrenciler, kalite süreçleri kapsamında gerçekleşecek iyileştirme çalışmaları ve konservatuvarların akredite olması ile birlikte konservatuvarın hizmet kalitesinin artacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak kalite kuruluşlarının ticari amaçla hareket ettiklerine yönelik eleştiriler söz konusudur. Bu görüşe göre, akreditasyon kuruluşları eğitim programlarını piyasa koşulları etrafında tanımlayarak yükseköğretimi ticarileştirmeye başlamıştır. Bu açıdan üniversiteler ilk kez eğitim pazarında saf bir şekilde piyasa taleplerine maruz kalmaktadır (Münch, 2010). Genelde üniversitenin eğitim sürecinin özelde ise yüksek sanat eğitimi veren konservatuvarların ticari sektöre karşı koruması gerekliliği bulunmaktadır.

Sonuç olarak Avrupa eğitim politikalarına uyum sürecinde ortaya çıkan uygulamaların konservatuvar eğitimine yansımalarında olumlu ve olumsuz yönlerin bulunduğu görülmektedir. Bu uygulamaların konservatuvar eğitimini olumsuz yönde etkilememesi için konuların derinlemesine tartışılması ve sürecin merkezi mekanizmalar tarafından gelen direktifler doğrultusunda değil, eğitim programlarının fiilen içinde olan paydaşlar tarafından gelen talepler doğrultusunda yürütülmesinin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Alkan, C. (1993). Eğitim teknolojisi açısından Türk eğitim politikası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayını*, Sayı 1, 45-46.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Yedinci baskı. Ankara: AÜEBF Yayını.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). Research methods in education. *British Journal of Educational Studies,* Vol. 48, 446-468.

EHEA. (2009). *Leuven Bildirgesi.* 28.01.2017 tarihinde http://www.ehea.info/ Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-euve_ Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf adresinden alınmıştır.

EHEA. (2012). *Bükreş Bildirgesi.* 05.03.2017 tarihinde http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf adresinden alınmıştır.

Eurozine Editorial. (2010). *Bologna's blind alley.* 17.02.2017 tarihinde http://www. eurozine.com/articles/2010-07-01-editorial-en.html adresinden alınmıştır.

Eurydice. (2010). *Focus on higher education in Europe: The impact of the Bologna process.* 21.05.2017 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf adresinden alınmıştır.

Eurydice. (2012). *The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report.* 25.01.2017 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_ reports/138EN.pdf adresinden alınmıştır.

Gökbudak, Z. S. (2003). Etkili bir piyano eğitimi ve öğretimi için ailenin rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:9, 559-574.

Gültekin, M. ve Anagün, Ş.S. (2006). Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 145-170.*

Henwood, K.L. (1996). Qualitative ınquiry: perspectives, methods and psychology. *J.T.E.Richardson (Ed). Handbook Of Qualitative Research Methods For Psychology And Social Sciences.* Oxford: BPS ve Blackwell.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
Keeves, J. P. Ve Sowden, S. (1994). *Analysis of descriptive data.* T. Husen, N. Postlethwaite (Ed.). The International Encyclopaedia of Education (s. 1464- 1475). Londra: Pergamon.

Keim, W. ve Keim, E.J. (2010). *On the crisis of German University.* 03.04.2017 tarihinde http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=550 adresinden alınmıştır.

Maassen, G.H. ve Bakker, A.B. (2001). Suppressor variables in path models definitions and interpretations. *Sociological Methods & Research,* Vol. 30, 241:270.

Miles, B., M. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage Pub.

Münch, R. (2010). *Bologna, or the capitalization of education.* 11.01.2017 tarihinde http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01- munch-en.html adresinden alınmıştır.

Pişkin, M. ve Öner, U. (1999). *Görüşme ilkeleri ve teknikleri.* Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Rauhvargers, A., Deane, C., ve Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report.* 05.12.2016 tarihinde http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAl.pdf adresinden alınmıştır.

Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Tuzcu, G. (2002). Avrupa birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi, 155-156*.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology.* London: Open University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu. (2017). *Bologna süreci nedir?*. 16.12.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

# OTİZM ALANI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Süreyya Dedeoğlu
N.E.Ü A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
dedeoglusureyya@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Gözde Yüksel
N.E.Ü A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
gozdecoskun@hotmail.com

## Özet

Bu çalışma, otizm alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir içerik analizi çalışmasıdır. Bu amaçla otizm alanı ile ilgili olan ulaşılabilir 100 adet tez incelenmiştir. Araştırma sonuçları alt problemlere göre düzenlenmiş, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel bir biçimde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, otizm alanında yapılan tezlerin yarısından fazlasının yüksek lisans tezi olduğu, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ulaşılabilir en eski tez 1990 yılına ait olduğu, 1990-2016 yılları arasındaki 26 yıllık sürede, otizm alanı ile ilgili en çok tezin 2015 yılında yapıldığı, tezlerin araştırmacının cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğu kadın araştırmacıların oluşturduğu, yapılan tezlerin üniversiteler ve illere göre dağılıma bakıldığında, Marmara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi ile İstanbul, Eskişehir ve Ankara illerinin tezlerin en çok yapıldığı üniversite ve iller olarak ön plana çıktığı, yapıldığı enstitülere göre dağılımına bakıldığında tezlerin büyük bir bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapıldığı, Otizm alanında yapılmış olan tezlerin konuları bakımında en fazla eğitim ve öğretim alanında yapıldığı, ulaşılan tezlerin büyük çoğunluğu "nicel yöntemler" kullanılarak yapılıp, tezlerin büyük çoğunluğunda " ölçek, gözlem formu, görüşme formu, bilgi formu, test ve veri toplama formu " veri toplama aracı olarak kullanıldığı, otizm alanı ile ilgili deneysel desen kullanılarak yapılan tezler incelendiğinde "otizmli çocuklar ve otizmli çocuğa sahip ebeveynler" örneklem (çalışma) grubunun çoğunluğunu oluşturduğu belirlenmiştir. Ülkemizde, çocuklarında otistik bozukluk olan ya da bu riski taşıyan ailelerin eğitime olan gereksinimleri göz önüne alındığında, bu alanda yapılan çalışmalara ne kadar çok ihtiyaç duyulduğu ve bu çalışmaların ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Otistik çocukların, bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretim uygulamaların desteklenmesi, yeni araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması, yeni bakış açıları geliştirecek ve literatüre katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Otizm, İçerik Analizi, Lisans Üstü Tezler.

# CONTENT ANALYSIS STUDY THAT HAS BEEN CONDUCTED ON THESISES RELATED TO FIELD OF AUTISM

## Abstract

This is a content analysis study in which thesis related to autism indexed at Council of Higher Education (CHE) National Thesis Center has been examined in terms of different variations. For this reason, one hundred thesis related to autism has been examined. Results of the research have been organized according to sub-problems and have been displayed in a descriptive way in frequency and percentage charts. At the end of the study, it has been determined that more than half of researches about autism are master thesis, the oldest available thesis at CHE National Thesis Center is in the year 1990, during 26 years between 1990-2016 most of thesis studies related to autism was conducted in 2015, in terms of gender of researchers most of the researchers has been women, Marmara University and Anadolu University and İstanbul, Eskişehir and Ankara has come into prominence in terms of cities and universities in which most of the thesis has been conducted, in point of institutes most of

the thesis has been carried out at Educational Sciences Institutes, the most of thesis has been done in education from the point of view of topic, most of the thesis that are available has been carried with quantitative analysis, as data collection tools "scale, observation form, interview form, information form, test and data collection form" has been used, in the thesis using experimental design " autistic children and parents having autistic children" have been the most of the experimental group. When the training requirement of families who have autistic children or have this risk is taken into account, need for studies conducted in this area and importance of these studies are seemed clearly. Supporting education applications concerning individual differences of autistic children, conducting new researches and comparing results are going to bring new perspectives and contribute to the literature.

**Keywords:** Autism, Content Analysis, Master Thesises.

## GİRİŞ

Günümüzde, eğitim anlayışında yaşanan değişimler sonucunda, öğrencilerin tek tipleştirilmesi anlayışından uzaklaşılmaktadır. Güven'e (2003:57) göre, her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır.

Her birey kendine ait olan bir takım farklılıklarla ve ortak gelişim dönemlerine ait bir takım benzerliklere sahip olarak dünyaya gelir. Bireyler bu benzerlik ve farklılıklar ile bir arada yaşayarak toplum ve çevreye uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum sürecinde de kendilerine uygun bir eğitim sürecine ihtiyaç duyar.

Erturan ve Akbağ'a (1997: 227) göre, özel ihtiyaçların fark edilmesi ve her çocuğa özgü çevre düzenlemesinin gerekliliği bugün eğitimde olanaklar ölçüsünde yerine getirilmeye çalışan bir ilkedir.

Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlanır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir.

Özel eğitim, çoğunluktan farklı ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara sunulan, üstün yetenekli olanları yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatılmış eğitimdir (Doğangün, 2008: 157).

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede özel eğitime gereksinim duyan çocuklar arasında, zihin özürlü bireyler, otistik bireyler, işitme özürlü bireyler, görme özürlü bireyler, spastik özürlü bireyler ve dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler yer almaktadır (http://www.aof.edu.tr/kitap/süleymaneripek).

Özel eğitim gereksinimleri olan bireyler sınıflamasında yer alan otistik bozukluk, Yaygın Gelişimsel Bozukluk Yelpazesi (YGB) terimi altında yer alan gelişimsel bozukluklardan biridir (Diken İ, 2008:411). Otistik bozukluk, toplumsal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı işlevselliğin olması ile karakterize edilmiş gelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir. (Korkmaz, 2005:2).

Amerikan Psikiyatri Derneği'nin hazırladığı, psikoloji alanındaki sorunlara ilişkin referans alınan ve bu alanda en güvenilir kaynak olarak bilinen "Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı IV (DSM-IV)"nda Yaygın Gelişimsel Bozukluk beş alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar, (a) Otizm, (b) Asperger Sendromu, (c) Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu, (d) Rett sendromu ve (e) Atipik Otizm şeklinde sıralanır (Kırcaali İftar,2003:7,8).

Otistik bozuklukların varlığı yaygın olarak bilinmekle beraber, sınıflandırmada hala zorluklar gözlemlenmektedir. Otizme kesin tanı koymak için kullanılabilecek testler henüz geliştirilememiştir Ayrıca otistik bozuklukların alt grupları arasındaki farkları ortaya koyabilecek testler de mevcut değildir. Bugüne dek önerilen tüm tanı sistemleri, sosyal etkileşim, iletişim ve hayal gücü bozuklukları ile katı ve yinelenen etkinliklerin varlığının tanıda çok önemli rol oynadığı konusunda fikir birliği içinde olsalar da, tek tek çocuklara ve yetişkinlere tanı konması söz konusu olduğunda pek çok nedenden dolayı anlaşmazlıklar ortaya çıkmaktadır (Wing, 2005:27). Erken çocukluktan başlayıp yaşam boyu süregelen bir gelişimsel bozukluk olan otistik bozukluğun karakteristik özellikleri arasında sosyal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, tekrarlayan uygun olmayan davranışların sergilenmesi, rutinlere ve aynılığa olan aşırı bağımlılık gibi özellikler yer alır. Bununla birlikte otistik bozukluk gösteren öğrenciler, farklı bilişsel ve eğitsel gereksinimler ve yeterlikler gösterebilirken, çoğunda değişik düzeylerde zihinsel yetersizlikler de görülmektedir. (Eren, 2013: 2)

Otistik çocukların bireysel öğrenme yollarını keşfederek onlara etkili bir öğretim sunabilmek için fiziksel çevrenin onlara göre uyarlanması, sergiledikleri uygun olmayan davranışlar üzerinde çalışılması, görsel destek ve ipuçlarından yararlanılması ve onlar için en uygun öğretim tekniklerinin bulunması gerekmektedir (Korkmaz, 2003:85).

Elbette ki otistik çocukların eğitiminde tek bir reçete ile sonuca varmak olanaklı olmamaktadır. Her çocuğun bireysel ve çevresel koşulları farklıdır. Bu farklılıklara uygun olarak her otistik çocuğa özgü bireysel eğitim programları geliştirilmelidir. Bireysel eğitim programı geliştirilirken; çocuğun yaşı, bilişsel yetilerinin düzeyi, dil düzeyi ve çocuğun sergilediği kişisel davranış profili belirlenmeli ve eğitim programı buna göre ayarlanmalıdır. Öyle ki, otizmli çocuklar bazı genel öğrenme sorunları sergilemekte ve tipik bir alanda gelişirken başka bir alanda gerilik gösterebilmektedirler. Örneğin, hafıza gücü ve müzikal yeti gerektiren alanlarda çok başarılı olabilirken, okuma, bisiklete binme gibi alanlarda başarısız olabilmektedirler (Korkmaz, 2003: 86-87).

**Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Otizmin akademik anlamda birçok alana girmesiyle birlikte ülkemizde otizm alanında yapılan tezlerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu yönüyle otizm alanında yapılan tezlerin incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacını; Otizm alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin yayın türlerine göre dağılımı nedir?
2) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nedir?
3) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı nedir?
4) Türkiye'de Otizm alanı ile yapılan tezlerin yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımı nedir?
5) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin yürütüldükleri enstitülere göre dağılımı nedir?
6) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin yapıldıkları illere göre dağılımı nedir?
7) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin konularına göre dağılımı nedir?
8) 8.Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımları nedir?
9) Türkiye'de Otizm alanı ile ilgili yapılan tezlerin veri toplama aracına göre dağılımı nedir?
10) Türkiye'de Otizm Alanı ile ilgili deneysel desen kullanılarak yapılan tezlerin (örneklem) çalışma grupları nedir?

**YÖNTEM**

Türkiye'de Otizm alanında yapılan tezlerin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma betimsel niteliktedir ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi için "İçerik Analizi" modeli kullanılmıştır.

Sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2013). "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). "Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır." (Çalık ve Sözbilir, 2014:34).

Araştırmanın çalışma grubunu 02.12.2016 tarihinde otizm alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen 1990- 2016 yılları arasındaki 169 adet lisansüstü tezden ulaşılabilir 100 Türkçe tez oluşturmaktadır.

Türkiye'de Otizm alanında yapılan tezlerin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada veriler, literatür tarama yöntemi ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılabilir, Türkçe ve Otizm alanı ile ilgili olan 100 adet tezin Microsoft Excel programında gruplandırılan verilere yüzde frekans uygulanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; Otizm alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular tablolaştırılarak, araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak yorumlanmıştır.

Tablo 1:Otizmle ilgili yapılan tezlerin yayın türüne göre dağılımı

| **Yayın Türü** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Yüksek Lisans | 64 | 64 |
| Doktora | 20 | 20 |
| Tıpta uzmanlık | 14 | 14 |
| Yan Dal Uzmanlık | 1 | 1 |
| Bilim Uzmanlığı Tezi | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 1'e göre 100 tezin 64'ü Yüksek lisans tezi (%64) , 20'si doktora tezi (%20), 14'ü tıpta uzmanlık tezi (%14), 1'i yan dal uzmanlık tezi (%1), 1'i bilim uzmanlığı tezi (%1)'dir. Bu sonuca göre otizm alanında yapılan tezlerin yarısından fazlasının yüksek lisans tezi olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

| **Yayın Yılı** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| 2015 | 24 | 24 |
| 2013 | 17 | 17 |
| 2011 | 11 | 11 |
| 2014 | 11 | 11 |
| 2016 | 9 | 9 |
| 2010 | 8 | 8 |
| 2012 | 8 | 8 |
| 2008 | 3 | 3 |
| 2009 | 3 | 3 |
| 2003 | 2 | 2 |
| 2006 | 2 | 2 |
| 1990 | 1 | 1 |
| 2007 | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 2'ye göre incelenen 100 tezin 24'ü (%24) 2015 yılında, 17'si (%17) 2013 yılında, 11'i (%11) 2011 yılında, 11'i (%11) 2014 yılında yapılmıştır. 1990-2016 yılları arasındaki 26 yıllık sürede, otizm alanı ile ilgili en çok tezin 2015 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3 Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı

| **Araştırmacının Cinsiyeti** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Erkek | 34 | 34 |
| Kadın | 66 | 66 |
| **Toplam** | **100** | **100** |

Tablo 3'e göre incelenen 100 tezin 34'ü (%34) erkek araştırmacılar tarafından, 66'sı (%66) kadın araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu sonuca göre kadın araştırmacıların erkek araştırmacılara göre otizm alanına daha fazla ilgi gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

| **Üniversite** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| ANADOLU ÜNİVERSİTESİ | 27 | 27 |
| MARMARA ÜNİVERSİTESİ | 13 | 13 |
| ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ | 8 | 8 |
| İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ | 6 | 6 |
| DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ | 6 | 6 |
| ANKARA ÜNİVERSİTESİ | 5 | 5 |
| GAZİ ÜNİVERSİTESİ | 4 | 4 |
| ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ | 3 | 3 |
| HACETTEPE ÜNİVERİTSİ | 3 | 3 |
| KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ | 2 | 2 |
| TRAKYA ÜNİVERSİTESİ | 2 | 2 |
| BEYKENT ÜNİVERSİTESİ | 2 | 2 |
| HALİÇ ÜNİVERSİTESİ | 2 | 2 |
| SELÇUK ÜNİVERSİTESİ | 2 | 2 |
| AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| GEDİK ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| ZİRVE ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| ERCİYES ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| MALTEPE ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ | 1 | 1 |
| SAĞLIK BAKANLIĞI | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 4'e göre tezlerin 27'si (%27) Anadolu Üniversitesi'nde, 13'ü (%13) Marmara Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu sonuca göre otizm alanıyla ilgili yapılan tezlerin üçte birinden fazlasının bu iki üniversitede yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

| **Enstitüler** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ | 46 | 46 |
| SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ | 23 | 23 |
| TIP FAKÜLTESİ | 16 | 16 |
| SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ | 11 | 11 |
| İLETİŞİM FAKÜLTESİ | 1 | 1 |
| FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ | 1 | 1 |
| GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 5'e göre tezlerin 46'sı (%46) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, 23'ü (%23) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 16'sı (%16) Tıp Fakültelerinde, 11'i (%11) Sağlık Bilimleri Enstitülerinde,1'i (%1) İletişim Fakültesinde,1'i (%1) Fen Bilimleri Enstitüsüne, 1'i (%1) Güzel Sanatlar Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6:Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin İllere Göre Dağılımı

| **İl** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| İSTANBUL | 29 | 29 |
| ESKİŞEHİR | 27 | 27 |
| ANKARA | 12 | 12 |
| BOLU | 9 | 9 |
| İZMİR | 7 | 7 |
| KONYA | 3 | 3 |
| TRABZON | 2 | 2 |
| SAMSUN | 2 | 2 |
| EDİRNE | 2 | 2 |
| AFYONKARAHİSAR | 1 | 1 |
| GAZİANTEP | 1 | 1 |
| KAYSERİ | 1 | 1 |
| ANTALYA | 1 | 1 |
| ERZURUM | 1 | 1 |
| KOCAELİ | 1 | 1 |
| KAHRAMANMARAŞ | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 6'ya göre tezlerin 29'u (%29) İstanbul, 27'si (%27) Eskişehir, 12'si (%12) Ankara'da yapılmıştır. Bu sonuca göre otizm alanıyla ilgili tezlerin % 68 'inin bu üç şehirde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 7: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

| **Konular** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Eğitim ve Öğretim | 61 | 61 |
| Psikiyatri | 10 | 10 |
| Psikoloji | 8 | 8 |
| Genetik | 7 | 7 |
| Çocuk Sağlığı | 4 | 4 |
| Spor | 4 | 4 |
| Dil Bilimi | 3 | 3 |
| Gazetecilik | 1 | 1 |
| Beslenme | 1 | 1 |
| Biyoloji | 1 | 1 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 7'ye göre konular 10 başlık altında toplanmıştır. En fazla çalışmanın yapıldığı konular sırayla şu şekildedir; Eğitim ve Öğretim (%61), Psikiyatri (%10), Genetik (%), Psikoloji (%8), Genetik (%7), Çocuk Sağlığı (%4), Spor (%4), Dil Bilimi(%3).Tablo 7'deki sonuçlara göre otizm alanıyla ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim ve Öğretim alanında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 8: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

| **Araştırma Yöntemi** | **F** | **%** |
|---|---|---|
| Nicel | 74 | 74 |
| Nitel | 17 | 17 |
| Karma | 9 | 9 |
| **Toplam** | 100 | 100 |

Tablo 8'e göre tezlerin 74'ü (%74) nicel araştırma yöntemi, 17'si (%17) nitel araştırma yöntemi, 9'u (%9) hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu sonuca göre otizm alanıyla ilgili tezlerin %70'ten fazlasının nicel araştırma yöntemlerinin kullanılarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 9: Otizmle İlgili Yapılan Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yüzdelik Dağılımı

| **Veri Toplama Araçları** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| Ölçek | 40 | 22,59 |
| Gözlem Formu | 18 | 10,16 |
| Görüşme formu | 18 | 10,16 |
| Bilgi Formu | 18 | 10,16 |
| Test | 16 | 9,03 |
| Veri Toplama Formu | 16 | 9,03 |
| Video Analizi | 12 | 6,77 |
| Değerlendirme Formu | 9 | 5,08 |
| Tıbbi Test | 9 | 5,08 |
| Anket | 9 | 5,08 |
| Doküman Analizi | 7 | 3,95 |
| Süre Kaydı Tekniği | 1 | 0,56 |
| Ses Kaydı | 1 | 0,56 |
| Kontrol Formları | 1 | 0,56 |
| Olay Kaydı Formları | 1 | 0,56 |
| Performans Formları | 1 | 0,56 |
| **Toplam** | 177 | 100 |

Tablo 9'a göre tezlerde 40 (%22,59) ölçek, 18 (%10,16) gözlem formu, 18 (%10,16) görüşme formu, 18 (%10,16) bilgi formu, 16 (%9,03) test, 16 (%9,03) veri toplama formu, 12 (%6,77) video analizi, 9(%5,08) değerlendirme formu, 9(%5,08) tıbbi test, 9 (%5,08) anket, 7(%3,95) doküman analizi, 1 (%0,56) süre kaydı tekniği, 1 (%0,56) ses kaydı, 1 (%0,56) kontrol formları, 1 (%0,56) olay kaydı formları, 1 (%0,56) performans formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu verilere göre otizm alanıyla ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda ( %71,13) veri toplama aracı olarak ölçek, gözlem formu, görüşme formu, bilgi formu, test ve veri toplama formu kullanılmıştır.

Tablo 10: Otizmle Alanı İle İlgili Deneysel Desen Kullanılarak Yapılan Tezlerin Örneklem (Çalışma ) Grubuna Göre Dağılımı

| **Örneklem (Çalışma Grubu)** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| Otizmli Çocuk | 59 | 41,54 |
| Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveyn | 16 | 11,26 |
| Normal Gelişimli Çocuk | 13 | 9,15 |
| Otizmli Hasta | 11 | 7,74 |
| Otizmli Çocuğa Sahip Anne | 5 | 3,52 |
| Otizmli Öğrenci | 5 | 3,52 |
| Özel Eğitim Öğretmeni | 4 | 2,81 |
| Otizmli Çocuk ve Anne | 4 | 2,81 |
| Normal Gelişimli Çocuğa Sahip Ebeveyn | 3 | 2,11 |
| Otizmli Kardeşe Sahip Birey | 2 | 1,40 |
| Zihinsel Özürlü Çocuğa Sahip Ebeveyn | 2 | 1,40 |
| Normal Gelişimli Çocuğa Sahip Anne | 2 | 1,40 |
| Otizm Hasta Yakını (Akraba) | 2 | 1,40 |
| Down Sendromlu Çocuk | 2 | 1,40 |
| Özel Eğitim Kurumu | 2 | 1,40 |
| Down Sendromlu Çocuğa Sahip Anne | 1 | 0,70 |
| Zihinsel Engelli Hasta | 1 | 0,70 |
| Psikolojik Bipolar Bozukluğu Olan Çocuk | 1 | 0,70 |
| Zihinsel Engelli Çocuk | 1 | 0,70 |
| Otizmli Çocuk ve Baba | 1 | 0,70 |
| Down Sendromlu Çocuğa Sahip Ebeveyn | 1 | 0,70 |
| Şizofreni Çocuk | 1 | 0,70 |
| Öğretim Üyesi | 1 | 0,70 |
| Uzman-Doktor | 1 | 0,70 |
| Özel Eğitim Öğretmen Adayı | 1 | 0,70 |
| **Toplam** | 142 | 100 |

Tablo 10'a göre tezlerin örneklem (çalışma) gruplarının 59'unu (%41,54) otizmli çocuk, 16'sını (%11,26) otizmli çocuğa sahip ebeveyn, 13'ünü (%9,15) normal gelişimli çocuk, 11'ini (%7,74) otizmli hastalar, oluşturmaktadır. Bu sonuca göre otizm alanı ile ilgili deneysel desen kullanılarak yapılan tezlerin örneklem (çalışma) gruplarının yarısından fazlasını (%69,69) otizmli çocuklar ve otizmli çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, otizm alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir içerik analizi çalışmasıdır.
Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak bazı öneriler sunulmuştur
Araştırmada;

1. Araştırmada otizm alanında yapılan 100 tezin % 64'lük bölümü yüksek lisans tezi olduğu,
2. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ulaşılabilir en eski tez 1990 yılına aittir.1990-2016 yılları arasındaki 26 yıllık sürede, otizm alanı ile ilgili en çok tezin 2015 yılında yapıldığı,

3. Otizm alanında yapılan tezlerin araştırmacının cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğu kadın araştırmacılar oluşturduğu ve bu sonuca göre kadın araştırmacıların erkek araştırmacılara göre otizm alanına daha fazla ilgi gösterdiği,
4. Otizm alanında yapılan tezlerin üniversiteler ve illere göre dağılıma bakıldığında, Marmara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi ile İstanbul, Ankara ve Eskişehir illerinin tezlerin en çok yapıldığı üniversite ve iller olarak ön plana çıktığı,
5. Tezlerin, yapıldığı enstitülere göre dağılımına bakıldığında, otizm alanıyla ilgili yapılan tezlerin büyük bir bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı,
6. Otizm alanında yapılmış olan tezlerin konuları bakımında en fazla eğitim ve öğretim alanında yapıldığı,
7. Ulaşılan tezlerin büyük çoğunluğu ""nicel yöntemler" kullanılarak yapılıp, tezlerin büyük çoğunluğunda ( %71,13) veri toplama aracı olarak "ölçek, gözlem formu, görüşme formu, bilgi formu, test ve veri toplama formu " veri toplama aracı olarak kullanıldığı,
8. Otizm alanı ile ilgili deneysel desen kullanılarak yapılan tezler incelendiğinde " otizmli çocuklar ve otizmli çocuğa sahip ebeveynler " örneklem (çalışma) grubunun yarısından fazlasını (%69,69) oluşturduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Öneriler**

- Araştırmada, tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımına bakıldığında, otizm alanıyla ilgili yapılan tezlerin büyük bir bölümünün Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Tıp alanında yapılan çalışmalar ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan çalışmaların yüzdelerine bakıldığında çıkan sonuçların bu alanda yapılan çalışmalara ne kadar çok ihtiyaç duyulduğunu açıkça göstermektedir.

- Ülkemizde, çocuklarında otistik bozukluk olan ya da bu riski taşıyan ailelerin eğitime olan gereksinimleri göz önüne alındığında, bu alanda yapılan çalışmalara ne kadar çok ihtiyaç duyulduğu ve bu çalışmaların ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu araştırmadan yola çıkarak yeni çalışmaların bu yönde üretilmesi ve ilerletilmesi önerilmektedir.

- Otistik çocukların, bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretim uygulamaların desteklenmesi, yeni araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması, yeni bakış açıları geliştirecek ve literatüre katkı sağlayacaktır.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Çalık, M. Ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. Eğitim Ve Bilim, 39(174), 33-38.

Doğangün B.(2008) Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi No:62

Eren B (2013) Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği Yayımlanmış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, İstanbul

Eripek, S. (2003.) "Zekâ Geriliği Olan Çocuklar", Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş. Editör: Ayşegül Ataman. Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

Erturan, N. ve Akbag, M. (1997). Spastik, Otistik Ve Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinin Ve Kardeşlerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 9. Cilt 1 Sf

Güven, Yıldız. (2003). "Özel Eğitime Giriş", Farklı Gelişen Çocuklar. Editör: Adnan Kulaksızoğlu. Epilson

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması. Yapa Yayın Pazarlama.

Korkmaz, B. (2003). Otizm, A. Kulaksızoğlu (Der.), Farklı Gelişen Çocuklar, İstanbul: Epsilon Yayınları, S.81

**Ek-1 Araştırmada İncelenen Tezler**

Acar Ç.(2015). Otizmli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Anneler Tarafından Hazırlanarak Sunulan Sosyal Öykü Ve Video Modelle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Adaklı E. S. (2013). Otizm Tanısı Almış Ve Almamış Kişilerde Duygu İfadelerine İlişkin Çalışma Belleği Ve Duygu İfadelerinin Anlamlandırılması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ağırman A. (2010). Otizm Spektrum Bozuklukları: Eslik Eden Psikotik Bulgular Ve Şizofreni İle Karsılaştırılması, Psikiyatri Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

Akfidan A. (2016). Otizm'de Görülen Duyusal Bozuklukların Gelişim Basamaklarına Olan Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgül C. H. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Öğrencilerin Stereotip Davranışlarına İlişkin Öğretmen Deneyimleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi

Akgül H.(2010). Otizmli Çocuklara Fotoğraflı Etkinlik Çizelgesi Takip Etme Becerisi Kazandırma, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,

Aksoy V. (2013). Eğitsel Planlama İçin Otizm Tarama Araçları (Asıep-3)'Nın Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi: Türkiye Örneği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aktaş B. (2015). Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme–Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Alagözoğlu E. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenmiş Kardeşi Olan Bireylerin Aileleri İle İlgili Duygu Ve Düşünceleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Alpaytaç S. (2007). Otizm Üzerine Türkiye'den Bir Örnek Vaka İncelemesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altıntaş B. (2010). Trabzon İl Merkezinde Otizm Tanısı İle Eğitim Gören Çocukların Ailelerinde Stres, Tükenmişlik Düzeyi Ve Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ar F. Ö. (2014). Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evlilik Uyumu Ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan E. (2013). Otizmli Çocukların 0-2 Yaş Döneminde Gösterdikleri Belirtilere İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Arslan S. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Babalarının Etkileşimsel Davranışlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Avcıoğlu F. (2011). Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aydemir E. S. (2015). Otizmli Çocukların Ebeveynlerinin Evlilik Uyumlarının, Başa Çıkma Stratejilerinin Ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aygen S.(2011). Otizm Tanısı Almış Çocuk Ve Ergenlerin Annelerinde Aleksitimi Düzeyinin Yordanması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balçık B. (2010). Otizmli Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bat Z. (2013). 6-15 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Beslenme Durumunun Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baykara B. (2003). Otistik Çocukların Anne Ve Babalarında Geniş Otizm Fenotipinin Nörobilişsel Görünümünün Araştırılması, Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.

Berrakçay O. (2008). Müziğin Bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk Tipi Olan Otizmde Ortaya Çıkan Problemli Davranışlar Üzerindeki Etkisi: Ritim Uygulaması Çerçevesinde 4 Örnek Olay, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Besler F. (2015). Anneler Tarafından Sunulan Video Modelle Öğretimin Otizmli Çocuklara Oyun Becerisi Öğretmedeki Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bıçak N. (2009). Otizmli Çocukların Annelerinin Yaşadıklarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, , Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bilmez H. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ortak Dikkate Tepki Verme Becerisinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bozada T. (2014) Otizm: Bulgular, Tartışmalar Ve Medya Temsilleri, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul.

Bozkurt S. S. (2011). Otizmli Çocuklara Rol Oyun Becerilerinin Öğretiminde Akran Ve Yetişkin Modelin Kullanıldığı Video Modelin Etkililiği Ve Verimliliği, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bozkurt S. S. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Teknoloji Destekli Etkileşimli Ortam Tasarımı Ve Etkililiği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Caferov C. (2012). Otizm Spetrum Bozukluğu Tanılı Çocuklar Ve Ebeveynlerinde Mcp-1(Monocyte Chemotactic Protein1) /Ccr2(Chemokine (C-C Motif) Receptor 2) Gen Polimorfizmi Araştırılması, Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.

Celayir M. F. (2012). Otizm Bulgusu Gösteren Bireylerdeki Genetik Değişikliklerin Mlpa Yöntemi İle Ortaya Konması, Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.

Çandır G. (2015). 4-24 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Down Sendromu Tanısı Alan Çocukların Annelerinde Depresyon, Anksiyete, Stres Ve Baş Etme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çattık M. (2016). Küçük Grup İçinde Akıllı Tahtada Aşamalı Yardımla Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dijital Oyun Ve Gözleyerek Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çıtır. Y. S. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Bireylerde Otizm Spektrum Anketinin (Osa) Geçerliğinin Gösterilmesi, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

Dalmış E. (2013). Yüksek İşlevli Otizm Ve Asperger Sendromu Tanılı Çocuklarda İleri Derecede Zihin Okuma Becerileri Öğretimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dikmen U. (2008). Otistik Davranış Kontrol Listesi Ve Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği'nin Otistik Çocukları Belirleme Yönünden Karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan S. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Mesleklerin Öğretiminde Küçük Grupta Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eliçin Ö. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Tablet Bilgisayar Aracılığı İle Sunulan Programın Etkililiği, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erbil N. (2008). Süperoksit Dismutaz Enzimini Kodlayan Gen (Sod2) İle Otizm Hastalığının İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Eren B. (2012). Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi İle Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erişkin Y. A. (2013). Normal Gelişim Gösteren, Down Sendromlu Ve Otizmi Olan Çocukların Temel Kavramları İle Ortalama Sözce Uzunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erol Z. (2014. Otizmde Tenis Uygulamalarının Sosyal Yeterlilik Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eyiip D. Ö. (2011). Bilgisayar Destekli Etkinlik Çizelgeleriyle Sunulan Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların Çizelge İzleme Ve Rol Oyun Becerilerini Öğrenmedeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Giray A. D. (2015). Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan Ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmeleri Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Göç S. (2016). Ipad Yoluyla Sunulan Etkinlik Çizelgelerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Bağımsız Ödev Yapma Becerileri Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gökmen U. (2010). Otizm Tanısı Almış Bir Çocuğun Müziğe Ve Müzik Çalışmalarına Verdiği Tepkilerin Betimlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güler, İ.A. (2013). Otizm Bulgusu Gösteren Bireylerdeki Genetik Değişiklerin Klasik Sitogenetik Ve Fmr1 Sizing Pcr Yöntemi İle Ortaya Konması, Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Eskişehir.

Gülsöz T. (2014). Yüksek Fonksiyonlu Otizm Özelliği Gösteren Öğrencilere Soğuk İçecek Hazırlama Ve Sunma Becerisinin Video Model İle Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gümüşçü Ş. (1990). 6-9 Yaş Grubu Otistik Çocuklara "Önce " Ve "Sonra" Zaman Kavramlarını Sözel Olarak İfade Etme Becerisinin Kazandırılmasında "Operant Şartlanma " Ve "Tesadüfî Öğrenme" Yöntemlerinin Etkilerinin İncelenmesi, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gümüşçü U. E. (2010). Non-Sendromik (Primer) Otizm Hastalarında Cgh-Array Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Horasan M. M. (2011). Otizmli Çocuklara Kaybolan Nesnelerini Sözel Talep Etme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İncekaş S. (2009). Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.

Kadak T. M. (2011). Otistik Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Ebeveynlerinde Kişilik Özellikleri, Emosyonel Yüz İfadelerini Tanıma Ve Geniş Otizm Fenotip İlişkisi, Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi İstanbul.

Kahveci G. (2015). Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Programının Görmeyen Otizmli Çocuğun Uygun Olmayan Davranışlarına Ve İletişim/Sosyal Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalecik P. (2013). Otizmli Çocukların Normal Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Yaşadıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karacar E. (2016). Ebeveynlerin Bakış Açısından Otizmli Çocukların Fiziksel Aktiviteye Katılımlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karadeniz K. H. (2013). Otizmli Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Karakan N. F. (2011). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Bir Grup Okul Öncesi Çocuğa Uygulanan Ortak Dikkat Eğitimi Destek Programının Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kasap C. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sözel Matematik Problemi Çözme Becerisinin Kazandırılmasında Şema Yaklaşımının Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya F. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Yiyecek-İçecek Hazırlama Becerilerinin Öğretiminde Sesli Anlatım İçeren Ve İçermeyen Video İpucunun Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya İ. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğunda Cox-2-765g→C Ve Cox-2-1195a→G Genlerinin İncelenmesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.

Kayısı K. B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ve Normal Gelişen Çocuklarda Sözdiziminin Ve Sözcük Dağarcığının Zihin Kuramı İle İlişkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıykım E. (2015). Otizm Spektrumu Hastalıklarda Doğumsal Metabolik Hastalık Sıklığı, Yan Dal Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.

Kodal B. (2006). Eskişehir İlinde Otistik Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yasadıkları Sorunlar Ve Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kondolot M. (2014). Otizm Spektrum Bozukluklarının Tanısında M-Chat (*Modified Checklist For Autism İn Toddlers*) Tarama Testinin Geçerlilik-Güvenilirliği, Kayseri'de 18-24 Aylık Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluklarının Sıklığı Ve Etiyolojide Bazı Çevresel Faktörlerin Rolü, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz T. Ö. (2015). Eve Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (Eteçom) Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklar Ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Koyuncu M. (2009). Karşılıklı Yoğunlaştırılmış Etkileşim Yönteminin Otizmli Çocuklarda İletişim Becerilerinin Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kulbaş E. (2015). Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Özyeterlilik Ve Umutsuzluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kutlu M. (2016). Otizmli Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mutluer T. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğunda Uyku Alışkanlıklarının Ve Farklı Parametrelerle Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.

Nazlı B. (2003). Otistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Orhan A. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğunda (2-5 Yaş) İmmün Sistemin Değerlendirilmesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.

Orhan E. B. (2014) Otizmde Hareket Eğitiminin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ,Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öncül N. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle Ve Video Modelle Öğretimin Karsılaştırılması, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özgönenel Ö. S. (2012). Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluklarının Genetik Etiyolojisinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Papatğa E. (2012). Otizmli Çocukların Oyun Becerileri İle Davranış Ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sağırkaya B. (2014). Temel Motor Becerilerini Kullanabilen Otizm Özelliği Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Orff-Schulwerk Yönteminin Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sapmaz D. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Pediatrik Bipolar Bozukluk Komorbiditesinin Klinik Özellikleri, Uzmanlık Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.

Saraç T. (2013). Otistik Çocuk Ebeveynlerinin Geniş Otizm Fenotipi Ve Aleksitimi Özellikleri Arasında İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarı T. O. (2011). Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren, Zihin Engelli Ve Otizmli Çocukların Zihin Kuramı Gelişimlerinin Karşılaştırılması Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarol H. (2013). Uyarlanmış Rekreasyonel Fiziksel Aktivitenin Otizmli Bireylerin Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Süzer T. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin Ş (2015). Otizmli Çocuklara Toplumsal Uyarı İşaretlerinin Öğretiminde Geleneksel Ve Gömülü Öğretimle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililik Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin T. G. (2011). Otizmi Olan Çocuklara Diş Fırçalama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şener F. E. (2013). Otizm Ve Genetik Temelinin Araştırılması, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Şirin N. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Güvenlik Becerilerinin Öğretimine İlişkin Anne-Babaların, Öğretmenlerin Ve Öğretim Üyelerinin Görüş Ve Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tekin D. (2010). Düşünce Baloncukları Tekniğinin Kullanıldığı "Yanlış İnanç Öğretim Paketi" Nin Asperger Sendromu Ve Yüksek İşlevli Otizm Tanısı Almış Çocukların "Yanlış İnanç" Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Topaloğlu G. (2011). Otizmli Çocukların Kardeş İlişkisinde Annenin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Toprak Ö. (2015) . Geliştirilmiş Bütünleştirici Modelin Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların İfade Ettikleri Kelime Ve Hece Sayısının Arttırılmasındaki Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Töret G. (2010) Otizmli, Down Sendromlu Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Dil Öncesi Dönemdeki Jest Kullanım Becerilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan C. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü Ve Video Model Uygulamalarının Etkililik Ve Verimlilikleri, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ucuz İ. (2014). D Vitamini Eksikliğinin Mental Gelişim, Davranış Sorunları Ve Otizm İlişkisi, Uzmanlık Tezi, Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Erzurum.

Uğur Ç. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Vitamin D Düzeyleri, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

Uluyol M. (2015). Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğu Derecesi İle Duyu-Biliş-Motor Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uylaş E. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuklar İçin Geliştirilen Zihin Okuma Becerileri Öğretimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünal E. A. (2006). Sanat Eğitiminin Otizmli Çocukların Duyusal Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Ünlü E. (2012). Anne-Babalara Sunulan Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Yönelik Ayrık Denemelerle Öğretim Programının (Adösep) Etkililiği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yassıbaş U. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Anne Babaların Yaşam Deneyimlerine Derinlemesine Bakış, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz E. (2010). Otistik Çocuklarda Müzik Atölyesi Çerçevesinde Ortaya Çıkan Sözsüz İletişim İşaretlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yöndem Ç. M. (2015). Normal Ve Otizmi Olan Çocuklarda Temel Dil Ve Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yüksel Z. (2013). Otizm Bulgusu Gösteren Bireylerdeki Genetik Değişikliklerin Array Cgh Yöntemi İle Ortaya Konması, Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

# İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN SAHİP OLMALARI GEREKEN 21.YÜZYIL BECERİLERİNE AİT VERİ KAYNAKLARININ ANALİZİ

Arş. Gör. Büşra Görkaş
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
busragorkas@gmail.com

Berna Otuz
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
bernaserdar@gmail.com

Prof. Dr. Gülay Ekici
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ ABD
gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

**Özet**
Bu çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin 21. yüzyılda sahip olmaları beklenen becerileri vurgulayan veri kaynaklarını analiz ederek, bu kaynakların yabancı dil öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21.yüzyıl becerisi olarak tanımladıkları becerilerin bir listesini oluşturmaktır. Çalışma nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Bu kapsamda; konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazının incelenmesiyle ulaşılan, yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesinde değişen paradigmalar ekseninde öğrenenlerden beklenen 21. yüzyıl becerilerini ifade eden basılı ve elektronik dokümanlar çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda, toplam 9 veri kaynağından yararlanılarak "*kültürel ve kültürlerarası beceriler, hedef dile ilişkin beceriler, okuryazarlık, kişisel beceriler, düşünme becerileri, küresel beceriler ve kişilerarası beceriler"* olmak üzere 7 boyut ve 38 beceriden oluşan bir beceriler listesine ulaşılmıştır. Kültürel beceriler kapsamında en çok "kültürlerarası farkındalık" vurgulanırken, hedef dile ilişkin becerilerde özellikle dilin iletişimsel yönü itibariyle "dinleme ve konuşma becerilerinin" ön planda olduğu tespit edilmiştir. Okuryazarlık boyutunda en çok "teknoloji okuryazarlığı" vurgulanırken, düşünme becerilerinde ise en çok problem çözme becerileri vurgulanmaktadır. Küresel becerilerden çokdilliliğin, kişilerarası becerilerden ise iletişim ve işbirliği becerilerinin alanyazında en çok vurgulanan beceriler olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** 21. yüzyıl becerileri, yabancı dil becerileri, nitel araştırma, betimsel analiz.

# ANALYZING OF THE DATA SOURCES CONCERNING 21ST CENTURY SKILLS THAT EFL LEARNERS ARE REQUIRED TO POSSES

**Abstract**
The purpose of this study is to compose a list of the skills defined as "21st Century Skills" by the data sources emphasizing the skills that learners of English as a foreign language (EFL) are expected to have in 21st century. The study was prepared within the scope of quantitative research model and designed as a case study. Gathered by reviewing the literature, the printed and electronic sources pointing out 21st century skills expected from the learners within the frame of changing paradigms on learning EFL constituted the participants of this study. The documents were analyzed using descriptive analysis.

At the end of the study, a list of skills consisting of 7 dimensions as "cultural and intercultural skills, skills related to target language, literacy skills, personal skills, thinking skills, global skills and

interpersonal skills" and 38 sub-skills were acquired making use of 9 data sources. It is determined that intercultural awareness is emphasized most in "cultural skills" dimension and listening and speaking skills are mostly stressed in "skills related to target language" dimension. Furthermore, it is specified that technological literacy is highlighted in literacy dimension and problem solving skills are the most emphasized skills in "thinking skills" dimension. While multilingualism is found as the most highlighted skill in "global skills" dimension, in interpersonal skills dimension, communication and cooperation skills are determined as the most emphasized skills.

**Keywords:** 21st Century Skills, foreign language skills, quantitative research, descriptive statistics.

## GİRİŞ

Küreselleşme, makineleşme, demografik değişimler, ekonomik büyüme, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, bilgi ekonomisinin oluşması gibi nedenler, hem yerel hem de küresel anlamda toplumlar üzerinde bazı etkiler oluşturmaktadır. Bunlardan en göze çarpanının, toplum yapısının sanayi odaklı olandan bilgi ve teknoloji odaklı olana dönüşmesi olarak dikkat çektiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, bilgi ve teknoloji toplumlarına dönüşme sürecinde dünyada meydana gelen küresel rekabet, yeni mesleklerin ortaya çıkmasına ve mevcut mesleklerde yeni becerilerin aranmasına neden olmuştur (Jerald, 2009; National Education Association, 2007; Partnership for 21st Century Skills, 2008). Bu noktada, ülkemizin küresel rekabet içerisinde yer alabilmesi için 21. Yüzyıl taleplerini karşılayabilen bireylerin yetiştirilmesi yönünde en önemli görevin eğitim ve eğitimcilere düştüğünü söylemek mümkündür.

Dünyada yer alan ülkelerde bu denli hızlı değişmenin doğal bir sonucu olarak eğitimde de paradigma değişiklikleri meydana gelmektedir. Bu durum, hem eğitim sürecinin girdisi konumunda olan bireylerin eğitimden beklentilerinde, hem de toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücü özelliklerinde farklılaşmaları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, 21. Yüzyılda yetişmiş insan gücünden beklenen belirli bilgi, beceri ve tutumlar bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Son yıllarda, eğitimin bu bilgi, beceri ve tutumları kazandırabilecek nitelikte olup olmadığı ve eğitim sürecini tamamlayan bireylerin bu yeterlilikleri ne derecede kazanmış olduğu soruları tartışılmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Günümüz bireylerinin eğitim yoluyla gerekli bilgileri kazanması düşüncesi artık yerini bilgilerin yanında 21. Yüzyılda başarılı bir birey olmasını sağlayacak bir takım becerileri de taşıması fikrine bırakmıştır. Bu doğrultuda, 21. Yüzyıl becerilerinin neler olabileceği konusunda işverenler, eğitim kurum ve kuruluşları ile eğitim araştırmacıları tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmüş, farklı beceriler ve sınıflamaları yapılmıştır. Bu kapsamda, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21, 2013) tarafından yapılan çalışmada; yaratıcı ve yenilikçi beceriler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik olarak ifade edilmiştir. Jerald (2009) ise, farklı olarak matematik okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı ve öz-yeterlilik becerilerini 21. Yüzyıl becerileri içerisinde ele alınmıştır. 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi (ATC21S, 2013) projesi araştırmacıları tarafından yapılan çalışmada da, P21 (2008) becerilerinden farklı olarak küresel ve yerel vatandaşlık becerileri yer almaktadır. Avrupa Komisyonu (2008) ise, "Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlilik Alanları Avrupa Çerçevesi" adlı çalışmada; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, bilim ve teknolojide temel yeterlilikler, dijital yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve anlatım becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir.

Günümüz bireylerinin küresel bağlamda gelişmeleri izleyebilmesi, bilgi akışının sağlanması, ülkeler arası işbirliği olanaklarından yararlanılması ve sağlıklı bir iletişimin sağlanması için en az bir yabancı dilde okuyor, yazıyor, konuşabiliyor ve dinlediğini anlayabiliyor olması oldukça önemlidir. Dolayısıyla, yabancı dilde iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesinde, yabancı dil öğrenme ve öğretme konusunda değişen anlayışların izlenmesi önemlidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenenlerin 21. Yüzyılda değişen öğrenme-öğretme anlayışı çerçevesinde belirli becerileri taşıyor olması beklenmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin II. Dünya Savaşından sonra İngilizce üzerine yoğunlaşmasıyla "Yabancı dil olarak İngilizce nasıl daha iyi öğrenilebilir? İngilizce öğrenenler nasıl daha başarılı olabilir?" gibi sorular tartışılmaya başlanmıştır. Avrupa Konseyi (2001) tarafından yapılan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı çalışmasında yabancı dil öğrenme-öğrenme sürecinde hedefler, içerik ve eğitim durumları boyutları çerçevesinde Avrupa ülkelerinde ortak bir yapı hazırlanarak kazanılan yetkinliklerin ülkelerarası tanınmasını amaçlamıştır. Ayrıca, yabancı dil öğrenenler için becerileri içeren yetkinlikler listesi oluşturularak tüm öğrenenlerin bu dil yeterliliklerini kazanacak şekilde yetiştirilmesi vurgulanmıştır. Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (2010) eğitimci ve yöneticiler ile işbirliği içerisinde hazırladığı çalışmada, yabancı dil öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerileri ve bunların nasıl kazandırılabileceğine ilişkin örnekleri sunmuştur. Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı'nın çalışmasında ise, temel eğitim kademesi İngilizce dersi öğretim programında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenen yeni yaklaşımları, yöntem ve teknikleri açıklamış, 21. Yüzyıl becerilerinin nasıl kazandırılabileceğine ilişkin öneriler sunulmuştur. Fandino (2013) çalışmasında, öncelikle 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin çalışmaları ele almış, eleştirilerde bulunmuş, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimindeki 21. Yüzyıl becerilerinin rolüne işaret etmiştir. Ayrıca, Kolombiya'da bu konu üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve becerilerin derse nasıl entegre edilebileceğine ilişkin öneriler belirterek, daha çok çalışma yapılması konusunda çağrıda bulunmuştur. Kosova Eğitim Bakanlığı (2012) tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programında da, yeterlilik temelli yaklaşımdan söz edilmiş, becerileri kapsayan hedefler, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları ifade edilmiştir. Black (2009) ise, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken becerileri kazanmalarında çevrimiçi ortamlarda hayran-kurgu yazılarının kullanımı üzerinde durmuş, özellikle okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. Torres (2011), güneydoğu Pensilvanya'da bir okul bölgesinde bulunan 3 ortaokuldan 5 öğretmen ve 1 program koordinatörü ile yürüttüğü çalışmasında, öğrenenlerin 21. Yüzyılda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin algılarını tespit etmeyi ve öğretim programına yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (2015), yabancı dil öğrenenlerin kendilerini değerlendirmeleri için 21. Yüzyıl becerilerini içeren bir kontrol listesi hazırlamıştır. Böylece öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kendilerine hedefler koyabilme, stratejiler geliştirebilme, kendini değerlendirme ve yeni hedefler koyabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Korkut ve Akkoyunlu (2008) ise, yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar öz-yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğrenenlerin de sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerilerinden söz etmişler ve öğretmenlerin de bu becerileri kazandırabilecek becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Belirtilen kaynaklardan hareketle, bu çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin 21. Yüzyılda sahip olmaları beklenen becerilere ilişkin veri kaynaklarının analiz edilerek önerilen becerilerin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, İngilizce öğrenenlerin sahip olması gereken 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılmış olan yeterli çalışmaya ulaşılamazken, çalışmaların daha çok uluslararası alanyazında yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu çalışmalarda ise, becerileri bütüncül bir şekilde ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, becerilere ilişkin yapılan çalışmaların analiz edilmesi sonucunda elde edilecek olan beceriler listesinin alanyazına katkıda bulunabileceği ve yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin 21. Yüzyılda sahip olmaları gereken becerileri vurgulayan veri kaynaklarının analiz edilerek kaynaklarda belirtilen becerilerin ortak bir listesini oluşturmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin veri kaynakları nelerdir?
2. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin veri kaynaklarında vurgulanan beceriler nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma nitel araştırma modelinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanarak, kavramları, olguları, ilişkileri açıklamaya ve anlamaya çalışmaktadır (Merriam, 1998). Nitel araştırmanın kabul gören ortak bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bunun temel nedeni ise, nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilen birçok kavramın farklı disiplinlerle yakından ilişkili olması ve çok geniş bir bakış açısını gerektirmesidir. Nitel araştırma modelinde pek çok araştırma deseni kullanılmaktadır. Bu araştırmada da nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, olgunun gerçek yaşam bağlamında ele alındığı ve birden fazla veri kaynağından sistematik bir şekilde elde edilen verilerin bütüncül ve derinlemesine incelendiği bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 1984, 2002). Fidel (1984), durum çalışmalarının özellikle araştırılacak olgu ile ilgili birçok faktör ve ilişkinin bulunduğu, hangi faktör ya da ilişkinin daha önemli olduğu konusunda belirli kuralların olmadığı ve mevcut faktör ya da ilişkinin doğrudan gözlemlenebildiği durumlarda uygun bir çalışma deseni olabileceğini ifade etmektedir. Genel olarak durum çalışması, *nasıl?* ve niçin? soruları ortaya çıktığında ve araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolü çok az olduğunda tercih edilen bir desendir (Yin, 2002: 1). Durum çalışmalarının çeşitleri kapsamında bu çalışmada karşılaştırmalı durum çalışması deseni çeşidinin kullanımı tercih edilmiştir (Kazak, 2001). Dolayısıyla bu araştırmada, becerilerin vurgulandığı mevcut veri kaynakları incelenerek ortak ve bütüncül bir beceri listesine ulaşılması temel amaçlar arasında yer almaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ulusal ve uluslararası alanyazında ulaşılan basılı ve elektronik olarak ulaşılan 9 doküman oluşturmaktadır. Luborsky ve Rubinstein (1995), nitel araştırma modelinde hazırlanan çalışmaların konuyla ilişkili amaç ve hedefleri ne kadar iyi karşıladığına göre ve örneklemdeki birimlerin amaç ve hedeflere uygunluğuyla değerlendirilmelidir vurgusu yapmaktadırlar. Bahsedilen birimlerin kişiler, kelimeler, gözlemler, olaylar, aktiviteler, dokümanlar, sosyal süreç ya da çalışmadaki herhangi bir konu olabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırmada ise, konuyla ilgili veri kaynakları incelendiğinde, eğitim bakanlıkları, eğitim çalışmaları yürüten özel ve resmi kurum/kuruluşlar ile alanda çalışan eğitimciler tarafından yürütülmüş olan kaynaklar oldukları tespit edilmiştir. İlgili literatür kapsamında ulaşılan veri kaynakları araştırmanın çalışma grubu olarak seçilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla yararlanılan dokümanlar EBSCOhost, ScienceDirect, ULAKBIM ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak elde edilmiştir. Veri kaynaklarının taranmasında "21st century skills for EFL learners, EFL learner skills in 21st century, İngilizce öğrenenler için 21. Yüzyıl becerileri vb" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin 21.Yüzyılda sahip olmaları beklenen becerilere ilişkin veri kaynakları incelenerek, nitel araştırma modelinde kullanılan tekniklerden biri olan betimsel veri analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabilecekleri bir biçimde sunulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara ve veri kaynaklarına göre özetlenir ve yorumlanarak kullanılır (Strauss ve Corbin, 1990). Çoğu zaman bu veri analizinde, görüşülen veya gözlenen bireylerin davranışlarını ve kullanılan veri kaynaklarının ilgili bölümlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmelidir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Wolcott, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan basılı ve elektronik kaynaklar esas alınarak kaynaklara ilişkin 21.Yüzyıl becerilerinin dağılımları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla bazı işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan becerilere ait kavramsal kategoriler altında verilen becerilerin söz konusu becerilere ait kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının beceriler ve becerilere ilişkin kavramsal kategorileri ve alt kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan beceri ve beceri listesine son şekli verilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları becerilerin tutarlılığı "Görüş birliği" ya da "Görüş ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların beceri ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı becerileri kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bir araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen becerilerde diğer araştırmacının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzmanlar arasındaki ortalama uyum değeri % 99 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazında ulaşılan basılı ve elektronik kaynakların taranması sonucunda toplam 9 veri kaynağı elde edilmiştir. Bu noktada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin 21. Yüzyılda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin veri kaynaklarının; eğitim bakanlıkları, eğitim çalışmaları yürüten özel ve resmi kurum/kuruluşlar ile alanda çalışan eğitimciler tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. Beceriler analiz edilerek yapılan sınıflandırmada "*kültürel ve kültürlerarası beceriler, hedef dile ilişkin beceriler, okuryazarlık, kişisel beceriler, düşünme becerileri, küresel beceriler ve kişilerarası beceriler"* olmak üzere toplam 7 boyuttan oluşan bir beceriler listesi elde edilmiştir. Dolayısıyla beceriler listesinin toplam 7 beceri boyutu ve toplam 38 alt beceriden oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Bu nedenle, bulguların bu 7 beceri boyutuna bağlı kalınarak yorumlanmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Belirlenen beceriler listesinde yer alan alt beceriler ve ait oldukları boyutlar, Şekil 1'de ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, ilgili veri kaynaklarında toplam 7 temel beceri boyutu tespit edilmiştir. Bu kapsamda en fazla alt becerinin kişisel beceriler boyutunda olduğu ve en az alt becerinin ise küresel beceriler alt boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Şekil 1: İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin 21. Yüzyıl Becerileri

Tablo 1: 21.Yüzyıl Becerilerinin Kaynaklara Göre Dağılımı ve Frekansları

| **Beceri Boyutları** | **Alt Beceriler** | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **KÜLTÜREL VE KÜLTÜRLERARASI BECERİLER** | Çokkültürlülük | 1 | | | | | | 1 | | |
| | Kültürlerarası Farkındalık | 1 | 1 | | | | | 1 | | |
| | Kültürel Duyarlılık | 1 | | | | | | 1 | | |
| | Kültürlerarası Beceriler | | | | 1 | | | 1 | | |
| **HEDEF DİLE İLİŞKİN BECERİLER** | Yorumlayıcı Okuma | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | |
| | Sunumsal Yazma | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | |
| | Yorumlayıcı Dinleme | 1 | | 1 | | | | | 1 | |
| | Karşılıklı Konuşma | 1 | | 1 | | | | | 1 | |
| | Üretimsel Konuşma | 1 | | 1 | | | | | 1 | |
| **OKURYAZARLIK** | Bilgi Okuryazarlığı | | 1 | | | | 1 | | | 1 |
| | Medya Okuryazarlığı | | 1 | | 1 | | | | | |
| | Teknoloji Okuryazarlığı | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 |
| | Kültür Okuryazarlığı | | | | 1 | | | | | |
| | Dijital Okuryazarlık | | | | 1 | | 1 | | | |
| **KİŞİSEL BECERİLER** | Uyumluluk | | 1 | | | | | | | |
| | Girişimcilik | | 1 | | | 1 | | | | |
| | Öz-yönetim | | 1 | | 1 | | | | | |
| | Üretkenlik | | 1 | | | | | | | |
| | Sorumluluk | | 1 | | | | | | | |
| | Liderlik | | 1 | | | 1 | 1 | | | |
| | Esneklik | | 1 | | | | | | | |
| | Otonom Çalışma | | | | 1 | | | | | |
| | Sosyal Yeterlilik ve Değerler | | | 1 | | | | | | |
| | Sanat yoluyla dil | | | 1 | | | | | | |
| | Olası Çözümler Üretme | | | | 1 | | | | | |
| | Bağımsız öğrenme | | | | | | | | | 1 |
| | Karar Verme | | | | 1 | | | | | 1 |
| | İnovasyon | | 1 | | | | | | | |
| | Öz-değerlendirme | | | | | 1 | | | | |
| **DÜŞÜNME BECERİLERİ** | Eleştirel Düşünme Becerileri | | 1 | | 1 | | 1 | | | |
| | Araştırma Becerileri | | | | 1 | 1 | | | | |
| | Yaratıcı Düşünme Becerileri | | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| | Problem Çözme Becerileri | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 |
| **KÜRESEL BECERİLER** | Çokdillilik | | | | | 1 | 1 | 1 | | |
| | Dil ve İletişim Farkındalığı | 1 | | | | | | | | |
| **KİŞİLERARASI BECERİLER** | İletişim | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| | İşbirliği | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| | Sosyal ve kültürlerarası Beceriler | | 1 | 1 | 1 | | | | | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=9)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=17)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=8)
(4) Fandino (2013) (f=17)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=8)
(6) Black (2009) (f=9)
(7) Torres (2011) (f=8)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=6)

(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=6)

Tablo 1 incelendiğinde, 7 beceri boyutu ve 38 alt beceri boyutunun belirlenmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ilgili literatürde belirlenen toplam 9 veri kaynağı analiz edilmiştir. Bu kaynakların, *"Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001), Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010), Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010), Fandino (2013), Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012), Black (2009), Torres (2011), Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015)* ve *Korkut ve Akkoyunlu (2008)"* olduğu belirlenmiştir. Kaynakların en fazla beceri kapsayanı *Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=17) ve Fandino (2013) (f=17)* iken en az beceri kapsayanının ise, *Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=6)* ve *Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=6)* olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda Tablo 2 ile Tablo 7 arasında her bir beceri boyutuna ait alt becerilerin ilgili veri kaynakları baz alınarak analizine ait bilgilere yer verilmektedir.

**1. Boyut: Kültürel ve Kültürlerarası Beceriler**

Tablo 2 İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sahip olması beklenen kültürel ve kültürlerarası beceri kavramlarına ilişkin ulaşılan veri kaynaklarına ait dağılımı göstermektedir.

Tablo 2: Kültürel ve Kültürlerarası Beceri Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılımı

| **Alt Beceriler** | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Çokkültürlülük | 1 | | | | | | 1 | | |
| Kültürlerarası Farkındalık | 1 | | 1 | | | | 1 | | |
| Kültürel duyarlılık | 1 | | | | | | 1 | | |
| Kültürlerarası Beceriler | | | | 1 | | | 1 | | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=3)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=0)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=1)
(4) Fandino (2013) (f=1)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=0)
(6) Black (2009) (f=0)
(7) Torres (2011) (f=4)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=0)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=0)

Tablo 2'de görüldüğü üzere, kültürel ve kültürlerarası beceriler boyutunda *"çokkültürlülük, kültürlerarası farkındalık, kültürel duyarlılık ve kültürlerarası beceriler"* olmak üzere 4 ayrı beceri ifadesinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kültürel ve kültürlerarası becerilerin, öğrenenlerin hem kendi kültürlerinin hem de hedef dilin kültürünün bilgisine sahip olmayı, benzerlik ve farklılıkların farkında olmayı ve bunlara duyarlı olmayı içeren becerilerden oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Kültürel ve kültürlerarası beceriler boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, 9 veri kaynağında en çok bulunan becerinin kültürlerarası farkındalık (*f*=3) olduğu görülmektedir. Bu boyutta bulunan diğer 3 becerinin ise, kaynaklarda aynı düzeyde (*f*=2) yer aldığını söylemek mümkündür. Kaynaklara ilişkin dağılıma bakıldığında ise, bu boyutta en fazla beceri içeren kaynakların *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001)* ve *Torres* (2011) olduğu, *Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı* (2010) ve *Fandino* (2013) kaynaklarında ise bir becerinin bulunduğu görülmektedir. Kültürel ve kültürlerarası beceri boyutunda diğer kaynaklarda herhangi bir becerinin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**2. Boyut: Hedef Dile İlişkin Beceriler**

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerden sahip olmaları beklenen 21. Yüzyıl becerilerinin bir diğer boyutunu hedef dile ilişkin beceriler oluşturmaktadır. Tablo 3 hedef dile, yani, yabancı dil olarak İngilizceye ilişkin becerilerin kaynaklara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3: Hedef Dile İlişkin Beceriler Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılımı

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt Beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Yorumlayıcı Okuma | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Sunumsal Yazma | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | |
| Yorumlayıcı Dinleme | 1 | | 1 | | | | | 1 | |
| Karşılıklı Konuşma | 1 | | 1 | | | | | 1 | |
| Üretimsel Konuşma | 1 | | 1 | | | | | 1 | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=5)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=0)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=4)
(4) Fandino (2013) (f=2)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=1)
(6) Black (2009) (f=0)
(7) Torres (2011) (f=0)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=5)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=0)

Tablo 3'te yer alan alt beceriler incelendiğinde, dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dilin iletişimsel yönünün vurgulanması nedeniyle "*yorumlayıcı okuma, sunumsal yazma, yorumlayıcı dinleme, karşılıklı konuşma ve üretimsel konuşma*" olmak üzere 5 farklı beceri olarak ele alındığı görülmektedir. Hedef dile ilişkin becerilerin frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde, kaynaklarda en çok bulunan becerilerin "*yorumlayıcı okuma ve sunumsal yazma*" (f=4) becerilerinin olduğu görülmektedir. Yorumlayıcı dinleme, karşılıklı konuşma ve üretimsel konuşma becerilerinin de aynı sıklıkta (*f*=3) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Becerilerin kaynaklara ilişkin dağılımı incelendiğinde ise, bu boyuta ilişkin en çok beceriyi içeren kaynakların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (f=5) ve Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (f=5) olduğu, diğerlerinin ise sırasıyla Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (f=4), Fandino (f=2) ve Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (f=1) olduğu görülmektedir. Geriye kalan 4 kaynakta ise bu boyuta ilişkin becerilere rastlanmamıştır.

**3. Boyut: Okuryazarlık**

Becerilerin bir diğer boyutunu ise son yıllarda özellikle üzerinde durulan okuryazarlık becerisi oluşturmaktadır. Bu boyutta yer alan becerilerin kaynaklara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4**:** Okuryazarlık Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılımı

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt Beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Bilgi Okuryazarlığı | | 1 | | | | 1 | | | 1 |
| Medya Okuryazarlığı | | 1 | | 1 | | | | | |
| Teknoloji Okuryazarlığı | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 |
| Kültür Okuryazarlığı | | | | 1 | | | | | |
| Dijital Okuryazarlık | | | | 1 | | 1 | | | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=0)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=3)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=0)
(4) Fandino (2013) (f=3)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=0)
(6) Black (2009) (f=3)

(7) Torres (2011) (f=1)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=0)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=2)

Veri kaynaklarında yer alan okuryazarlık becerileri incelendiğinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde 5 farklı okuryazarlık becerisinin beklendiği görülmektedir. Bunlar; "*bilgi, medya, teknoloji, kültür ve dijital okuryazarlık*" becerileridir. Okuryazarlık boyutunda yer alan 5 ayrı beceriden kaynaklarda en çok teknoloji okuryazarlığının (f=4), en az ise kültür okuryazarlığının (f=1) yer aldığı görülmektedir. Diğer 3 beceriden bilgi okuryazarlığı (f=3), medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık ise aynı sıklıkta (f=2) yer almaktadır. Becerilerin kaynaklara ilişkin dağılımı incelendiğinde; okuryazarlık boyutuna ilişkin en çok becerinin yer aldığı kaynakların, Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (f=3), Fandino (f=3) ve Black (f=3) olduğu, en az beceriyi içerenlerin ise sırasıyla Korkut ve Akkoyunlu (f=2) ve Torres (f=1) olduğu görülmektedir. Geriye kalan 4 kaynağın ise, bu boyuta ilişkin herhangi bir beceri içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 4. Boyut: Kişisel Beceriler

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerden beklenen 21. Yüzyıl becerilerinin dördüncü boyutunu kişisel beceriler oluşturmaktadır. Bu boyutta yer alan becerilerin kaynaklara göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Kişisel Beceriler Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılım

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt Beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Uyumluluk | 1 | 1 | | | | | | | |
| Girişimcilik | | 1 | | | 1 | | | | |
| Öz-yönetim | | 1 | | 1 | | | | | |
| Üretkenlik | | 1 | | | | | | | |
| Sorumluluk | | 1 | | | | | | | |
| Liderlik | | 1 | | | 1 | 1 | | | |
| Esneklik | 1 | 1 | | | | | | | |
| Otonom Çalışma | | | | 1 | | | | | |
| Sosyal Yeterlilik ve Değerler | 1 | | 1 | | | | | | |
| Sanat yoluyla dil | 1 | | 1 | | | | | | |
| Olası Çözümler Üretme | | | | 1 | | | | | |
| Bağımsız öğrenme | | | | | | | | | 1 |
| Karar Verme | | | | 1 | | | | | 1 |
| İnovasyon | | 1 | | | | | | | |
| Öz-değerlendirme | | | | | 1 | | | | |

1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=4)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=8)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=2)
(4) Fandino (2013) (f=4)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=3)
(6) Black (2009) (f=1)
(7) Torres (2011) (f=0)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=0)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=2)

Tablo 5'te yer alan Kişisel beceriler boyutunda yer alan alt beceriler incelendiğinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin bireysel çalışmalarında sahip olmaları gereken hem de diğer bireylerle olan etkileşimlerinde öğrenmenin gerçekleşmesini, kolaylaşmasını, hızlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayacak becerilerin yer aldığı görülmektedir. Kişisel beceriler içerisinde, kaynaklarda en sık

vurgulanan becerinin liderlik (f=3) olduğu, ardından girişimcilik, uyumluluk, esneklik, sosyal yeterlilik ve değerler, sanat yoluyla dil, öz-yönetim ve karar verme becerilerinin (f=2) aynı sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Geriye kalan 7 becerinin ise aynı sıklıkta (f=1) kaynaklarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel beceriler boyutunun, beceri boyutları arasında en çok alt beceriyi içeren boyut olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, kaynaklar incelendiğinde, bu beceri boyutundaki en çok beceriyi içeren kaynağın, *Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi* (f=8) olduğu, diğerlerinin ise sırasıyla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (f=4), Fandino (f=4), *Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo* (f=3), *Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı* (f=2) ve *Korkut ve Akkoyunlu* (f=1) ve Black (f=1) olduğu görülmektedir.

### 5. Boyut: Düşünme Becerileri

Veri kaynaklarının analizi sonucunda ulaşılan beceriler listesinin bir diğer boyutunu düşünme becerileri oluşturmaktadır. Bu boyuta ilişkin becerilerin kaynaklara göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir

Tablo 6**:** Düşünme Becerileri Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılımı

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Eleştirel Düşünme Becerileri | | 1 | | 1 | | 1 | | | |
| Araştırma Becerileri | | | | 1 | 1 | | | | |
| Yaratıcı Düşünme Becerileri | | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| Problem Çözme Becerileri | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=0)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=3)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=0)
(4) Fandino (2013) (f=4)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=3)
(6) Black (2009) (f=2)
(7) Torres (2011) (f=0)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=0)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=1)

Tablo 6'da yer alan Düşünme becerileri, "*eleştirel düşünme, araştırma, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri*" olmak üzere 4 beceriden oluşmaktadır. Düşünme becerileri içerisinde veri kaynaklarında en çok vurgulanan problem çözme becerilerinin (f=5) olduğu, en az vurgulanan becerinin ise, araştırma becerileri (f=2) olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri ise, kaynaklarda aynı sıklıkta (f=3) vurgulanan beceriler olarak dikkat çekmektedir. Düşünme becerileri boyutunda en çok beceriyi içeren kaynağın Fandino (f=4) olduğu, diğer kaynakların ise, sırasıyla Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (f=3), Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (f=3), Black (f=2) ve Korkut ve Akkoyunlu (f=1) olduğu görülmektedir. Geriye kalan 4 kaynağın ise bu boyuta yönelik bir beceriyi içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 6. Boyut: Küresel Beceriler

Küresel beceriler boyutuna ilişkin alt becerilere yönelik kaynakların dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Küresel Beceriler Boyutunda Yer Alan Alt Becerilere Göre Kaynakların Dağılımı

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| Çokdillilik | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | |
| Dil ve İletişim Farkındalığı | 1 | | | | | | | | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=2)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=0)

(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=0)
(4) Fandino (2013) (f=0)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=1)
(6) Black (2009) (f=1)
(7) Torres (2011) (f=1)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=0)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=0)

Tablo 7'de görüldüğü gibi, *"çokdillilik ile dil ve iletişim farkındalığı"* alt becerileri, küresel beceriler boyutunu oluşturmaktadır. Küresel beceriler boyutunda yer alan beceriler incelendiğinde, çokdilllilik becerisinin (f=4) dil ve iletişim farkındalığı becerisine (f=1) göre kaynaklarda daha sık yer aldığı görülmektedir. Kaynakların dağılımı incelendiğinde ise, küresel beceriler boyutunda en çok beceriyi içeren kaynağın *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı* (f=2) olduğu, *Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Black* ve *Torres* kaynaklarının ise (f=1) en az beceriyi içerdiği görülmektedir. Geriye kalan 5 kaynağın ise, herhangi bir beceriyi içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**7. Boyut: Kişilerarası Beceriler**

Kişilerarası beceriler, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılıklı olarak sahip olmaları beklenen beceriler boyutunu oluşturmaktadır. Bu becerilerin veri kaynaklarına göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Kişilerarası Beceriler Boyutunda Yer Alan Alt Becerilerin Kaynaklara Göre Dağılımı

| | **Veri Kaynakları** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Alt beceriler** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| İletişim | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| İşbirliği | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler | | 1 | 1 | 1 | | | | | |

(1) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) (f=0)
(2) Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) (f=3)
(3) Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) (f=1)
(4) Fandino (2013) (f=3)
(5) Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) (f=0)
(6) Black (2009) (f=2)
(7) Torres (2011) (f=2)
(8) Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) (f=1)
(9) Korkut ve Akkoyunlu (2008) (f=1)

Bu boyutta yer alan beceriler, Tablo 8'de görüldüğü gibi, iletişim, işbirliği, sosyal ve kültürlerarası becerilerden oluşmaktadır. Kişilerarası beceriler boyutunda yer alan alt becerilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, iletişim ve işbirliği becerilerinin (f=5) aynı sıklıkta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu beceriler sosyal ve kültürlerarası becerilere (f=3) göre kaynaklarda daha sık vurgulanmıştır. Kaynaklardaki beceri dağılımı incelendiğinde, bu boyutta en çok beceriyi içeren kaynakların *Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi* (f=3) ve *Fandino* (f=3) olduğu, diğerlerinin ise sırasıyla *Black* (f=2), *Torres* (f=2), *Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı* (f=1), *Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi* (f=1) ve *Korkut ve Akkoyunlu* (f=1) olduğu görülmektedir. Geriye kalan 2 kaynağın ise herhangi bir beceriyi içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin 21. Yüzyılda sahip olmaları beklenen becerilere ilişkin veri kaynaklarının analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmada, ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek 9 veri kaynağına ulaşılmış ve bu kaynaklar analiz edilerek bir beceriler listesi elde edilmiştir. Derlenen beceriler listesi, toplam 7 beceri boyutu ve 38 alt beceriden oluşmaktadır. Beceri boyutları; "kültürel ve kültürlerarası beceriler, hedef dile ilişkin beceriler, okuryazarlık, kişisel beceriler, düşünme becerileri, küresel beceriler ve kişilerarası beceriler'den" oluşmaktadır. Nitekim Avrupa

Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde hazırlandığı ifade edilen ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (2016) tarafından yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde, özel olarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yeterlilikler bulunmasa da "yabancı dillerde iletişim yetkinliği" adı altında benzer beceriler bulunmaktadır. Yabancı dile ilişkin dört dil becerisine sahip olma, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda iletişim kurma ve kültürlerarası farkındalığa sahip olma becerileri yer almaktadır.

Boyutlarda yer alan becerilerin kaynaklara ilişkin dağılımları incelendiğinde, Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) ve Fandino (2013)'nun en çok beceriyi içeren kaynaklar olduğunu göstermekteyken, en az beceri kapsayan kaynakların ise Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (NCSSFL, 2015) ve Korkut ve Akkoyunlu (2008) olduğu belirlenmiştir.

Her bir beceri boyutunda yer alan becerilere ilişkin analiz edilen veri kaynakları incelendiğinde, kültürel ve kültürlerarası beceriler boyutunun; çokkültürlülük, kültürlerarası farkındalık, kültürel duyarlılık, kültürlerarası beceriler olmak üzere dört beceriyi kapsadığı belirlenmiştir. Kültürel ve kültürlerarası beceriler boyutuna ilişkin veri kaynaklarında en çok vurgulanan beceri kültürlerarası farkındalık becerisidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (CEFR, 2001) yabancı dil öğrenen yetenekleri, genel ve iletişimsel dil yetenekleri olarak ikiye ayrılmıştır. Kültürlerarası farkındalık becerisi, genel yetenekler içesinde bulunan bildirimsel bilgi boyutunda yer almakta ve "kaynak ile hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkında olma" olarak tanımlanmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) ve Torres (2011), bu boyuta ilişkin en çok beceriyi içeren kaynaklarken, Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010) ve Fandino (2013) kaynaklarında ise kültürel ve kültürlerarası beceriler boyutuna ilişkin en az beceri bulunmaktadır.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik veri kaynaklarının analizi sonucunda elde edilen beceriler listesinin ikinci boyutunda hedef dile ilişkin beceriler yer almaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak alanyazında yer alan dört dil becerisi, dilin iletişimsel yönünün vurgulanmaya başlanması, dil becerilerinin dijital iletişim ortamında keskin sınırlarını kaybetmesi gibi nedenlerden dolayı değişime uğramıştır (Chen-Su, 2007; Lotherington, 2004). Dolayısıyla, öğrenilen yabancı dile ilişkin 21. Yüzyıl becerilerinde de değişimler meydana gelmiştir. Analiz edilen veri kaynaklarında hedef dile yönelik becerilerin "yorumlayıcı okuma, sunumsal yazma, yorumlayıcı dinleme, karşılıklı konuşma ve üretimsel konuşma" olduğu tespit edilmiştir. Kaynaklarda en çok bulunan becerilerin "yorumlayıcı okuma ve sunumsal yazma" becerilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyuta ilişkin en çok beceriyi içeren kaynakların Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Avrupa Konseyi, 2001) ve Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (2015) olduğu, en az becerinin yer aldığı kaynağın ise Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı USAID-Kosovo (2012) olduğu belirlenmiştir.

Beceriler listesinin bir diğer boyutu okuryazarlık olarak tespit edilmiştir. Okuryazarlık boyutunda yer alan beceriler bilgi, medya, teknoloji, kültür ve dijital okuryazarlık becerileridir. Bu boyutta yer alan 5 ayrı beceriden veri kaynaklarında en çok teknoloji okuryazarlığının, en az ise kültür okuryazarlığının yer aldığı tespit edilmiştir. Okuryazarlık boyutuna ilişkin en çok becerinin yer aldığı kaynakların, Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010), Fandino (2013) ve Black (2009) olduğu, en az beceriyi içerenlerin ise sırasıyla Korkut ve Akkoyunlu (2008) ve Torres (2011) olduğu belirlenmiştir.

Kişisel beceriler boyutunda ise, uyumluluk, girişimcilik, öz-yönetim, üretkenlik, sorumluluk, liderlik, esneklik, otonom çalışma, sosyal yeterlilik ve değerler, sanat yoluyla dil öğrenme, olası çözümler üretme, bağımsız öğrenme, karar verme, inovasyon ve öz değerlendirme becerilerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu beceriler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sahip olmaları beklenen kişisel becerilerdir. Bu boyutta yer alan beceriler en çok Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) tarafından hazırlanmış olduğu kaynakta yer almaktadır.

Bir diğer beceri boyutu düşünme becerileridir. Bu boyutta yer alan beceriler eleştirel düşünme, araştırma, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileridir. Düşünme becerileri içerisinde en çok vurgulanan beceri problem çözme, en az vurgulanan beceri ise araştırma becerileridir. Düşünme becerileri boyutunda en çok beceriyi içeren kaynağın Fandino (2013) olduğu, en az beceri içeren kaynağın ise Korkut ve Akkoyunlu (2008) olduğu tespit edilmiştir.

Küresel beceriler boyutu, "çokdillilik ile dil ve iletişim farkındalığı" alt becerilerinden oluşmaktadır. Çokdillilik becerisinin dil ve iletişim farkındalığı becerisine göre kaynaklarda daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Küresel beceriler boyutunda en çok beceriyi içeren kaynağın Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) olduğu, Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2012), Black (2009) ve Torres (2011) kaynaklarının ise en az beceriyi içerdiği görülmektedir.

Kişilerarası beceriler boyutu iletişim, işbirliği, sosyal ve kültürlerarası becerilerinden oluşmaktadır. İletişim ve işbirliği becerileri aynı sıklıkta yer almakta ve sosyal ve kültürlerarası becerilere göre kaynaklarda daha fazla vurgulanmaktadır. En fazla kişilerarası beceriler içeren kaynaklar Yabancı Dil Öğretimi Amerikan Konseyi (ACTFL, 2010) ve Fandino (2013) iken en az beceri ise, Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010), Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (2015) ve Korkut ve Akkoyunlu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda bulunmaktadır.

- İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin 21. Yüzyılda sahip olmaları beklenen becerilere ilişkin yapılan alanyazın incelemesi sonucunda 9 veri kaynağına ulaşılmıştır. Daha çok çalışma yapılarak 21. Yüzyılda yabancı dil öğrenenlerin sahip olmaları gereken beceriler derinlemesine değerlendirilebilir.
- Alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan beceriler listesinde 7 boyut ve 38 alt beceri tespit edilmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları beklenen becerilere ilişkin çalışmaların sayısı arttıkça daha geniş bir listeye ulaşılabilir.
- İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken becerilerin nasıl kazandırılabileceğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut eğitim programlarının 21. Yüzyılda yabancı dil öğrenenlerin sahip olmaları gereken becerileri ne düzeyde karşıladığına ilişkin çalışmalar yapılabilir. Eğitim programları bu doğrultuda yeniden düzenlenebilir.

**Teşekkür:** Desteklerinden dolayı Dr. Öğrencisi Emrah Kayabaşı'na teşekkür ederiz.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

## KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Adapazarı: Sakarya kitabevi.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2010). *21st century skills map*. 22.04.2017 tarihinde https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf adresinden erişildi.

ATC21S. (2013). Assessment and teaching of 21st century skills. Retrieved February, 10, 2017, from http://atc21s.org.

Avrupa Konseyi (2001). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. 16.03.2017 tarihinde https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf adresinden erişildi.

Avrupa Komisyonu. (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning*. 17.03.2017 tarihinde https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf adresinden erişildi.

Black, R. W. (2009). English-language learners, fan communities, and 21st-century skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688-697.

Chen-Su, Y. (2007). Students' changing views and the integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review*, *8*(1), 27-40.

Devlet Dil Uzmanları Ulusal Konseyi (2015). *Can-do statements performance indicators for language learners.* Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Ekvador Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı (2010). *English as a foreign language.* 12.01.2017 tarihinde file:///C:/Users/E/Downloads/englishasforeignlanguage.pdf adresinden erişildi.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri işığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 209-229.

Fandino, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal,* 7, 190-208.

Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, 6(3), 273-288.

Jerald, C. (2009). *Defining a 21st century education*. Alexandria, VA: Center for Public Education.

Kazak, N. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, 178-188.

Kosovo Eğitim Bakanlığı (2012). Core curriculum for lower secondary education in Kosovo. 22.04.2017 tarihinde https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/10/ang-working-2-masht.pdf adresinden erişildi.

Lotherington, H. (2004). What four skills? Redefining language and literacy standards for ELT in digital era. *TESL Canada Journal*, 2 (1), 64-78.

Luborsky, M.R., & Rubinstein, R.L. (1995). Sampling in qualitative research: Rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research, 17* (1), 89-113.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisc0: Jossey-Bass.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2016). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. 02.05.2017 tarihinde http://www.myk. gov.tr/index.php/en/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi adresinden erişildi.

Miles M.B., & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publicaitons.

National Education Association. (2007). Preparing 21st century students for a global society. An educator's guide to the "four cs". Retrieved April 12, 2017, from http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf

Partnership for 21st Century Skills (2008). 21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide. Retrieved 03, 2017, from http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Torres, O. (2011). *Acquiring 21st century language skills: A case study on the impact of teachers' perceptions of students' second language skills on a world language program.* Unpublished Doctoral Dissertation. Philadelphia: The Temple University Graduate Board.

Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data: Desciption, analysis and interpretation*. California: Sage Publications Inc.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods.* Beverly Hills, CA: Sage.

Yin, R.K. (2002). *Case study research (Design and methods).* California: Sage Publication.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2017 Cilt: 6 Sayı: 3 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

# KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrtm. Canan Şentürk Barışık
Necmettin Erbakan Üniversitesi
canansenturkbarisik@gmail.com

Öğrtm. İrfan Şahbudak
Fatih İlkokulu
gokfan@gmail.com

**Özet**
Matematik günümüzde önemli becerilerden olduğundan bu becerinin nasıl öğretileceği de son derece önemlidir. Gelişim özellikleri farklı olan çocuklarda özellikle eğitim gereksinimi de farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almaları 'kaynaştırma' olarak tanımlanmakta; kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için öğretimde kullanılan yöntemlerde farklılıklara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın amacı, kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretiminde uygulanan yöntemlerin değerlendirilmesidir. Araştırma 50 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak sürdürülmüştür. Araştırma nitel araştırma türlerinden ' Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ' Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler 'İçerik Analizi Tekniği' ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda gösterip yaptırma yönteminin ve oyunla öğretim yönteminin kullanılmak istendiğine fakat bazen şartlar bazen de yoğun müfredat ve öğrenci mevcudu nedeniyle düz anlatım yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma, Matematik Öğretimi, İlköğretim Öğrencileri.

# ACCORDING TO THE METHODS USED IN THE TEACHING OF MATH TEACHERS IN INCLUSIVE STUDENT VIEW MAINSTREAMING EVALUATION

**Abstract**
Mathematics today is how this skill is important skill of teach also is extremely important. Especially in children with different developmental characteristics of training requirements vary The students with special needs to be educated with their peers ' mainstreaming ' is defined as; mainstreaming is used in teaching methods for the success of the application to the differences is needed.

The aim of the study, methods implemented in teaching mathematics for inclusive students were evaluated. Research was continued by making conversation with 50 class teacher. Research types of Semi-structured Interview Technique ' qualitative research ' used and developed by researchers ' Semi-structured Interview form ' has been applied to teachers. Research results and data obtained were analyzed with ' Content Analysis Technique '. At the end of the research show and make the method and have wanted use of the method of teaching the game but sometimes circumstances sometimes intensive curriculum sometimes and pupil size due to plain speech concluded the method used has been reached.

**Keywords:** Inclusive, Teaching Mathematics, Elementary Students.

## GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler toplumun her alanında eşit şartlarda yaşamlarını idame ettirebilmelidirler. Eğitimde fırsat eşitliği bunlardan en önemlisidir.Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır (Özel eğitim yönetmeliği,2006).

Günümüzde kaynaştırma eğitim alanının özellikle de özel eğitim alanında en fazla kullanılan terimlerin başında gelmektedir. Fazlaca kullanılması anlamının bilindiği anlamına gelmemektedir. Kaynaştırma denilince daha çok özel gereksinimli bir öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı aracılığıyla bulunduğu ortamdaki eğitimden yani genel eğitim sınıfından akademik ve sosyal fayda sağlaması amacı taşıyan bir eğitim modeli anlaşılmalıdır (Kargın,2004, Akt. Sarı&Pürsün).Tanımında da görüldüğü üzere özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eşit şartlarla eğitilmesi gerekmektedir.

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma, 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.' şeklinde tanımlanmıştır.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel özelliklerine, performanslarına, yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel düzeni, amaçlar, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğretim içeriğinin sunumu ve ölçme değerlendirme konusundaki uyarlamaları başarılı bir kaynaştırma için oldukça etkili olacağı düşünülebilir.

Eğitimin amacı da bireyi yaşama hazırlamak olduğuna göre eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin bu amaca uygun olması gerekir(Özsoy,2003). Öğretim yöntemleri, öğretmen veya öğrenciyi odak alması durumuna göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki sınıfa ayrılır.

Öğretmen merkezli yöntemde öğretmen her zaman aktif rol oynar. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenci pasiftir ve alıcı durumdadır. Öğretmenin derste çok soru sorması ve öğrencilerin derse katılımını sağlaması onlardan aldığı cevapları toparlayıp özetleyerek sonuca gitmesi dersi öğrenci merkezli hale getirmez. Bu durumda ders yine öğretmen merkezli bir derstir (Altun,2002).

Düzanlatım yöntemi, soru cevap yöntemi öğretmen merkezli yöntemlerdir. Düz anlatım yönteminden mümkün olduğunca uzaklaşıp konuya uygun bir yada birden fazla öğretim yöntemleri kullanılarak öğreten merkezli öğretimden öğrenen merkezli öğretime doğru gidilmektedir (Komisyon,. Öğretmen, bilgiyi sunan değil bir rehber durumuna gelmektedir (Özsoy,2003).

Öğrenci merkezli yöntemlerde ise öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları halinde onlara yol gösterici olmaktaır. Buluş yolu, senaryo ile öğretim, deneysel yöntem, oyunlarla öğretim öğrenci merkezli yöntemlerdir (Altun,2002).

Öğrenci merkezli ders işlenişinde bütünleştirme daha anlamlı olacaktır. Öğretmeni, sınıf arkadaşlarını ve kaynaştırma öğrencisini mutku kılacak bir yöntemdir.Bütünleştirme ise, kaynaştırmayla aynı anlamı taşıyor olsa bile öğrenci kaynaştırmada olduğu gibi sınıftaki engeli olmayan akranlarıyla aynı materyallerle öğrenmek zorunda değildir. Bütünleştirme ortamındaki materyaller her bir öğrenci için geliştirilmiş bireysel materyallerdir ve bütünleştirme ortamındaki öğrencilerin de gelişiminin diğer sınıf arkadaşları gibi olması beklenmez (Sarı&Pürsün,2016).Matematik derslerinde öğretilen bir bilginin işe yaraması, çoğu kez onun kavranması ve uygulamaya geçirilmesi ile mümkün olur (Altun,2002).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları konusunda bolca araştırma bulunmaktadır. Buna rağmen kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimdeki uyarlamalarına ve tercih ettikleri öğretim yöntemine yönelik çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışma ile kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalar ve yöntemler hakkındaki görüşlerini belirleme planlanmıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Erzurum merkez ilçede bulunan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıfında öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların ve kullandıkları yöntemlerin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri;

1. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde uyarlamalarınızı nasıl yapmaktasınız?
2. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde tercih ettiğiniz yöntemler nelerdir?
3. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde anlatım yöntemi seçerken nelere dikkat edersiniz?
4. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde faydalı olduğunu düşündüğünüz yöntem nedir? Örneklendiriniz.
5. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde işlevsel olmadığını düşündüğünüz yöntem nedir? Örneklendiriniz.
6. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde eğitim faaliyetlerinizi düzenlemek amaçlı güncel uygulamaları takip ettiğiniz yayın organı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıfında öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların ve kullandıkları yöntemlerin belirlenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda olay ve olguların doğal ortamlarında incelenmesi söz konusudur (Patton, 2003).

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme türlerinden ‘’Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntem ile katılımcıların deneyimlerini, tutumlarını, fikirlerini, niyetlerini ve görüşme süreci içerisindeki tepkilerini belirlemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıfında öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların ve kullandıkları yöntemlerin derinlemesine ortaya koymak için bu yöntem tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Erzurum il merkezindeki 6 ilkokulda bulunan 50 kaynaştırma sınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce aileler araştırmanın konusu ve amaçları ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

| | f | % |
|---|---|---|
| Erkek | 29 | 58,0 |
| Kadın | 21 | 42,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin çoğunu (29; %58) erkek öğretmenler; bir kısmını ise (21; %42) kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımları

| | f | % |
|---|---|---|
| 30 ve altı | 9 | 18,0 |
| 31 - 40 | 29 | 58,0 |
| 41 - 50 | 9 | 18,0 |
| 51 - 65 | 3 | 6,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin yaş aralığının çoğunun 31-40 (29; %58) , bir kısmının 30 ve altı (9;%18), 41-50 (9;%18), çok az bir kısmının ise 51-65 (3;%6) aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Katılımcıların Mezun Olduğu Bölüm Göre Dağılımları

| | f | % |
|---|---|---|
| Sınıf Öğretmenliği | 40 | 80,0 |
| Ziraat Fakultesi | 4 | 8,0 |
| Veterinerlik | 1 | 2,0 |
| Fizik | 3 | 6,0 |
| Fen Tabiat | 1 | 2,0 |
| Özel Eğitim | 1 | 2,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir çoğu (40;%80) Sınıf Öğretmenliği'nden, bir kısmı (4;%8) Ziraat Fakültesi'nden ve (3;%6) Fizik bölümünden, çok az bir kısmı ise (1;%2) Veterinerlik, Fen Tabiat ve Özel Eğitim bölümünden mezundur.

Tablo 4: Katılımcıların Görev Süresine Göre Dağılımları

| | f | % |
|---|---|---|
| 1 - 5 yıl | 5 | 10,0 |
| 6 - 10 yıl | 12 | 24,0 |
| 11 - 15 yıl | 18 | 36,0 |
| 16 - 20 yıl | 9 | 18,0 |
| 20 + yıl | 6 | 12,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunluk (18;%36), 11-15 yıl, bir kısmı (12;%24) 6-10 yıl, (9;%18) 16-20 yıl, az bir kısmı (6;%12) 20+ yıl, çok az bir kısmı ise (5;%10) 1-5 yıl aralıklarında görev sürelerine sahiptir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili literatür araştırmacılar tarafından taranmış ve öğretmenler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlere sorulmak üzere altı soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma için hazırlanan soruların her biri üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve hazırlanan taslak form üç öğretmene uygulanmıştır. Bu aşamalardan sonra alınan dönütler dikkate alınarak forma son şekli verilmiş ve öğretmenlere uygulanmıştır.

**Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süresince kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandıkları yöntemlere ilişkin derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce, öğretmenlerden izin alınarak görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere isimlerinin gizli tutulacağı ve süreç içinde gerçek isimleriyle hitap edilmeyeceği özellikle belirtilmiştir. Görüşme yapılırken her öğretmeni ifade eden sayılar kullanılmıştır. Böylece, katılımcılar üzerinde ses kayıt cihazının yarattığı olumsuz etki ortadan kaldırılmıştır. Görüşmeler esnasında her öğretmene altı soru yöneltilmiştir ve her görüşme ortalama 30- 50 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler yazılı hale getirilerek çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda her soru için anahtar kelimeler oluşturulmuş ve veri kağıtları hazırlanan forma yerleştirilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunmuş ve çözümleme sayfalarının kenarına ana kavramlar yazılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarında yer alan verilerin transkriptleri yapılmış ve sonra her bir satır kodlanarak, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ayrıca her öğretmen sayı ile kodlanmıştır ve frekans analizinde SPSS16.0 kullanılmıştır. Bulgular kısmında bu öğretmenlerin gerekli olduğu düşünülen görüşlerine yer verilmiştir.

**BULGULAR**

Bu kısımda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Kaynaştırma Sınıf Öğretmenleri ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri için kullandıkları yöntemler ve bu yöntemleri nasıl seçtiklerine dair görüşleri alınan bireylerin görüşlerinin incelenmesiyle ulaşılan, araştırma problemine yönelik elde edilen veriler sırasıyla tablolarla sunulmuştur.

Tablo 5: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrencileri İçin Matematik Öğretiminde Kullandıkları Uyarlamalar

| | f | % |
|---|---|---|
| Öğrencinin mevcut durumuna göre klasik öğretim yöntemi kullanırım | 7 | 14,0 |
| Alanımda aldığım akademik eğitimi, tecrübelerimle birleştirerek uygulama yaparım | 22 | 44,0 |
| Öğrenciye özel bir yöntem tercih ederim | 21 | 42,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Katılımcılara özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde uyarlamalarını nasıl yaptıkları sorusu sorulduğunda çoğunluğu (22;%44) alanımda aldığım akademik eğitimi, tecrübelerimle birleştirerek uygulama yaparım derken, çoğunluğa yakın bir oranda da (21;%42) öğrenciye özel bir yöntem tercih ederim denmiştir. Bir kısmı ise (7;%14) öğrencinin mevcut durumuna göre klasik öğretim yöntemi kullanırım fikrini savunmuştur.

"Tecrübe her şeyden önemlidir. Bu çocukların önce sevgiye sonra da bu sevgiyle harmanlanmış bir eğitime ihtiyaçları vardır." $Ö_{12}$
"Sınıflar çok kalabalık olduğu için klasik yöntemlerle ilerleyebildiğimiz kadar ilerleriz. Elimden daha fazlası gelmez." $Ö_{50}$

Tablo 6: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Yöntem Tercihi

| | f | % |
|---|---|---|
| Öğretmen merkezli eğitimi tercih ederim | 5 | 10,0 |
| Öğrenci merkezli eğitimi tercih ederim | 45 | 90,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Katılımcılara, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde yöntem tercihi hakkında fikirleri sorulduğunda çoğunluğun (45;%90) öğrenci merkezli eğitimi tercih ettiğini, çok az bir kısmın ise (5;%10) öğretmen merkezli eğitimi tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

"Her öğrenci özeldir. Bu yüzden öğrenme yöntemleri de kendilerine özel olmaktadır." $Ö_{25}$
"Hangi öğrenciye yetişeceğiz. Hepsine özel yöntem kullansak müfredat yetişmez. Diğerlerine anlatırken ne kadar öğrense kardır." $Ö_1$

Tablo 7: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler

| | f | % |
|---|---|---|
| Düz anlatım | 26 | 52,0 |
| Soru-cevap | 24 | 48,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Tablo 7a: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler

| | f | % |
|---|---|---|
| Soru-cevap | 10 | 20,0 |
| Buluş yolu | 21 | 42,0 |
| Senaryo ile öğretim | 14 | 28,0 |
| Deneysel yöntem | 5 | 10,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Tablo 7b: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler

| | f | % |
|---|---|---|
| Deneysel yöntem | 3 | 6,0 |
| Oyunla öğretim | 42 | 84,0 |
| Drama ile öğretim | 5 | 10,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Katılımcılara özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde tercih ettikleri yöntemler sorulduğunda ise çoğunluk (42;%84) oyunla öğretim yöntemini, bir kısmı (26;%52) düz anlatım yöntemini hemen ardından (24;%48) soru cevap yöntemini seçmektedir. Bir kısmı ise buluş yolu ile öğrenme yöntemini (21;%42) , bir kısmı (17;%34) drama ile öğretim yöntemi, (14;%28) senaryo ile öğretim yöntemini ve çok az bir kısmı ise (5;%10) deneysel yöntemi tercih ettiklerini dile getirmektedirler.

"Soru- cevap yöntemi zihni her zaman açık tutar. Her dersin başlangıcında en az 10 dk bu yöntemi uygularım. Özellikle matematik dersinde vazgeçilmezimdir." $Ö_{17}$
"Oyunla öğretim yöntemi sınıf içindeki iletişimi de güçlendiriyor. Kaynaştırma diye kendini ayrı hissetmesini engelliyor. O yüzden hem eğlenelim hem de öğrenelim." $Ö_{21}$

Tablo 8: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Anlatım Yöntemi Seçme

| | f | % |
|---|---|---|
| Anlatıma araç-gereçten yararlanarak ilgi toplarım | 28 | 56,0 |
| Anlatımın öğrencilerin soru sormasına fırsat verecek şekilde düzenlerim | 19 | 38,0 |
| Öğrencilerin anlayacağı bir dilin kullanılması ve cümlelerin kısa olmasına dikkat ederim | 3 | 6,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Tablo 8a: Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciniz İçin Matematik Öğretiminde Anlatım Yöntemi Seçme

| | f | % |
|---|---|---|
| Anlatımın öğrencilerin soru sormasına fırsat verecek şekilde düzenlerim | 2 | 4,0 |
| Öğrencilerin anlayacağı bir dilin kullanılması ve cümlelerin kısa olmasına dikkat ederim | 36 | 72,0 |
| Devamlı anlatma süresinin 10 dakikayı geçmemesine özen gösteririm | 12 | 24,0 |
| Toplam | 50 | 100,0 |

Katılımcılara özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde anlatım yöntemi seçerken nelere dikkat ettiklerini sorduğumuzda, çoğunluk (36;%72) öğrencilerin anlayacağı bir dilin kullanılması ve cümlelerin kısa olmasına dikkat ettiğini dile getirirken, bir kısmı (28;%56) anlatıma araç-gereçten yararlanarak ilgi topladığını, takiben (19;%38) anlatımın öğrencilerin soru sormasına fırsat verecek şekilde düzenlediğini,(16;%32) devamlı anlatma süresinin 10 dakikayı geçmemesine özen gösterdiğini, az bir kısmı ise (2;%4) Anlatımın öğrencilerin soru sormasına fırsat verecek şekilde düzenlediğini dile getirmektedir.
Dolayısıyla kullandıkları yöntemi seçtikten sonra faydalı olup olmadığına da dikkat ettiklerini dile getirdiler. Düz anlatım yönteminin işlevini artık yitirdiğini fakat mevcut şartlardan dolayı tercih ettiklerini belirtmekteydiler.
"Öğrenci artık uzun süreler oturup dinlemek istemiyor. Bazen sözle katılmak isterken bazen bedenen de katılmak istiyor. Ayağa kalktığı sürece de diğerlerinin dikkatini dağıtıyor. Bu yüzden anlatma süremi 10 dk nın üzerine çıkarmamaya gayret ediyorum." $Ö_{32}$
" Dikkatleri uzun sürmediği gibi algıları da bir yere kadar ... o yüzden kısa, öz cümleler tercih ediyorum. Düz anlatım yönteminden kaçınıyorum." $Ö_{42}$
Oyunla öğretim yönteminin ise hem öğretmenlerce hem de öğrencilerce keyifle kullanılan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
"Aslında çocukla çocuk olabilmekte iş... Oynarken bir de bakmışlar ki her şeyi öğrenmişler. Toplama – çıkarma işlemlerini bahçede dökülen yapraklarla evcilik oynarken öğrettim. Kendini farklı hissetmesin diye sınıfa da böyle öğretince o günü ve konuyu hiç unutmuyoruz." $Ö_{27}$
Bununla beraber öğretmenlerin çoğu bilgilerini güncellemeleri gerektiğini, bunun için kitaplara ya da müfredata bağlı kalmadıklarını ve internetten bolca faydalandıklarını dile getirmektedirler.

## TARTIŞMA

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine özel vakit ayırmakta güçlük çektikleri hatta özel vakit ayırmak için uğraşmadıkları niteliğinde sonuçlar ortaya çıkmıştır.Bunun yanı sıra öğretmenlerden bazıları, öğretmenlerin zaman problemi yaşamaları sebebiyle çocuklarıyla ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Vural (2008), Rakap ve Kaczmarak (2010)'m çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları sürecinde, 'öğrenci merkezli'

yöntemlerle uygulamalar yaptıkları ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Görüşmeler sürecinde tam tersi yorumlar ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin soru-cevap, oyunla öğretim, drama ile öğretim yöntemini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Model olma, gösterim (demonstrasyon), ödüllendirme, güdüleme, soru sorma, ipucu verme ve çoklu uyaranlar, küçük grup çalışmaları, buluş yoluyla öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kaynaştırma eğitimin de kullanılabilir (MEGEP,2007). Yıkmış& Vural (2008), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirleme adına yaptıkları çalışmada çalışmamızın bulgularını destekleyici sonuçlara ulaşmışlardır.

Bununla birlkte katılımcı öğretmenlerin birço ğunun süreçte materyal kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Mcleskey ve Waldron'un (2002), çalışmalarında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir. Akar& Şen (2015) kaynaştırma eğitimi süreci:sınıf içi matematik uygulamaları çalışmasının bulguları da bulgularımızı destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin soru-cevap, oyunla öğretim, drama ile öğretim yöntemini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Yıkmış& Vural (2008), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirleme adına yaptıkları çalışmada çalışmamızın bulgularını destekleyici sonuçlara ulaşmışlardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrencisi için matematik öğretiminde uyarlamalarını yaparken alanlarında aldıkları akademik eğitimi, tecrübeleriyle birleştirerek oluşturmaktadırlar.
2. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrencisi için matematik öğretiminde oyunla öğretim yöntemi ilk sırada yer alırken, düz anlatım yöntemi de onu takip etmektedir.
3. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde anlatım yöntemi seçerken öğrencilerin anlayacağı bir dilin kullanılmasına ve cümlelerin kısa olmasına dikkat etmektedirler.
4. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde faydalı olduğu düşünülen yöntem oyunla öğretim yöntemidir
5. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde işlevsel olmadığı düşünülen yöntem düz anlatım yöntemidir.
6. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciniz için matematik öğretiminde eğitim faaliyetlerinizi düzenlemek amaçlı güncel uygulamaları takip ederken internet sitelerini tercih etmektedirler.

### Öneriler

Bu bulgular ışığında, öğretmenlere yönelik şu öneriler yapılabilir:

1. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle karşılaşması muhtemel olan öğretmen gruplarının derslerde kullanabilecekleri yöntemlere yönelik hizmetiçi eğitime alınması faydalı olabilir.
2. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik derslerde kullanılabilecek yöntemlere yönelik öğretmenlere uygulamalı bir kurs süreci yaşatılabilir.

**Not:** Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

**KAYNAKÇA**

Altun. M.(2002) Matematik Öğretimi, Alfa Yayıncılık, İkinci Baskı, İstanbul.

Eliçin Ö. , Dağseven Emecen D. , Yıkmış A. ( 2013). *Zihin Engelli Çocuklara Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Temel Toplama İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği Kullanılarak Yapılan Öğretimin Etkililiği.* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 37, Sayfa: 118-136.

Karadeniz Hacısalihoğlu M. Ve Akar Ü. & Şen H. (2015). *Kaynaştırma Eğitimi Süreci: Sınıf içi Matematik Uygulamaları.* Milli Eğitim. Sayı : 207

Komisyon (1999)**,** İlköğretim Drama**,** M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu.

Özsoy N. (2003). *İköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması.* BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi.

Patton, M. Q. (2003). H*ow to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA; Sage.

Sarı H. ve Pürsün T. (2017). Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme. Nobel Akademik Yayıncılık.

Şimşek H. ve Yıldırım A. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Vural M. & Yıkmış A. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:8 Sayı:2.