



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Ağustos 2018

Cilt 7

Sayı 3

<http://www.jret.org>

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

Dizinlenilme / 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.

Kurucu Editör

Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma 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. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal 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. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAİE, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, 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, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
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. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül Altınışık, TODAİE, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi 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 Çağırğan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatma Koç, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif 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 Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Onur Koksall, Selçuk 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. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burak İner, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. 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. Sara Kefi, İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
Dr. Ufuk Tanyeri, Ankara University, Turkey
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza ait 27 adet makaleyi yedinci 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 derginin durumunu karşılaştırıp sizler karar veriniz. Bu konuda bizlerden ayrıca bilgi ya da belge istemeyiniz.

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

01 Ağustos 2018

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER.....vi

01. ASKER ÇOCUKLARININ BABALARININ MESLEKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....1
01. VIEWS OF CHILDREN ON THEIR FATHER'S JOB AS A SOLDIER

Doç. Dr. Nurten Sargın

**02. İNŞAAT BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK ETİĞİ ALGISI:
MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ.....8**

**02. CONSTRUCTION DEPARTMENT STUDENTS' SENSATION
OF OCCUPATIONAL ETHICS: MALATYA VOCATIONAL SCHOOL**

Öğr. Gör. Buğra Kağızmanlı, Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler, Öğr. Gör. Müslüm Aydın,
Öğr. Gör. Kürşat Kaya

**03. ANTRENÖR VE SPORTİF EĞİTİM UZMANLARININ
ÖRGÜTSEL STRES İLE İŞ DOYUM DÜZEYLERİ.....17**

**03. ORGANIZATIONAL STRESS AND JOB SATISFACTION LEVELS
OF COACH AND SPORTIVE TRAINING EXPERTS**

Büşra Başbuğa, Doç. Dr. Elif Karagün, Z. Dilay Ekiz

04. VELİ ALGISI VE BEKLENTİSİ.....27
04. PARENT PERCEPTION AND EXPECTATION

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Blm. Uzm. Suna Dağdelen,
Blm. Uzm. Elif Kılıç, Blm. Uzm. Cem Şahin, Blm. Uzm. Aybike Dağıstan

05. EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....40
05. CRITICAL THINKING IN EDUCATION

Muharrem Kestel, Doç. Dr. Mehmet Şahin

06. EĞİTİMDE İLERLEMECİLİK.....50
06. PROGRESSIVISM IN EDUCATION

Mustafa Keskin, Doç. Dr. Mehmet Şahin

07. RADİKAL FELSEFE, ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE OKULSUZ TOPLUM.....75
07. RADICAL PHILOSOPHY, CRITICAL PEDAGOGY AND UNSCHOOLED SOCIETY

Nurcan Varlıkgörücü, Doç. Dr. Mehmet Şahin

**08. ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA OKUYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KARŞI TUTUMLARI.....83**

**08. PRIVATE AND STATE HIGH SCHOOL STUDENTS ATTITUDES
TO PHYSICAL EDUCATION COURSE**

Kübra Çelik, Doç. Dr. Elif Karagün, Z. Dilay Ekiz

**09. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖZYETERLİK ALGILARI
İLE ÖĞRETİM YÖNTEM- TEKNİKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI.....92**

**09. PROSPECTIVE TEACHERS SELF-EFFICACY OF MEASUREMENT AND
EVALUATION AND ATTITUDES TOWARDS TEACHING METHODS AND TECHNIQUES**

Dr. Öğr. Üyesi. Gülden Kaya Uyanık, Dr. Öğr. Üyesi. Duygu Gür Erdoğan,
Dr. Öğr. Üyesi. Şeyma Uyar

10. SÖZLÜ SINAV İLE ATAMASI YAPILMIŞ COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN SÖZLÜ SINAV SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	102
10. OPINIONS OF GEOGRAPHY TEACHERS ON ORAL EXAMINATION APPOINTMENT SYSTEM WHO WERE APPOINTED BY ORAL EXAMINATION	
Dr. Abdullah Türker	
11. ALMANYA VE TÜRKİYE 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	112
11. COMPARISON OF GERMANY AND TURKEY 6TH GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM	
Dr. Öğr. Üyesi. Murat İnce, Öğrt. Hüseyin Bingöl	
12. İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	121
12. TEACHER VIEWS ON PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS	
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir, Blm. Uzm. Cem Şahin, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Blm. Uzm. Elif Kılıç, Blm. Uzm. Aybike Dağıstan, Blm. Uzm. Suna Dağdelen	
13. MUHASEBE VE VERGİ UYGULAMALARI PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER PLANLARI: MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ.....	131
13. CAREER PLANS FOR ACCOUNTING AND TAX APPLICATION PROGRAM STUDENTS: MALATYA VOCATIONAL SCHOOL SAMPLE	
Öğr. Gör. Derya Özgüler, Öğr. Gör. Mehmet Bilal Er, Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler, Öğr. Gör. Murat Ulaş	
14. MALATYA İLİ HALK EĞİTİM MERKEZİ USTA ÖĞRETİCİLERİN KURS PROGRAMI KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	140
14. ASSESMENT OF MALATYA PUBLIC EDUCATION CENTER'S QUALIFIED WORKERS' TRAINING ACHIEVEMENT IN TRAINING PROGRAMME	
Öğr. Gör. Naci Bulur, Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş, Öğr. Gör. Murat Ulaş, Öğr. Gör. Derya Özgüler	
15. MALATYA İLİ HALK EĞİTİM MERKEZİ KURSIYERLERİNİN KURS KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	146
15. ASSESMENT OF MALATYA PUBLIC EDUCATION CENTER'S QUALIFIED WORKERS' TRAINING ACHIEVEMENT IN TRAINING PROGRAMME	
Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş, Öğr. Gör. Naci Bulur, Öğr. Gör. Murat Ulaş, Öğr. Gör. Derya Özgüler	
16. ELEKTRİK ENERJİ SEKTÖRÜNÜN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ.....	155
16. EXPECTATIONS OF ELECTRIC ENERGY SECTORS FROM VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENT'S	
Öğr. Gör. Emrah Gürkan, Öğr. Gör. Murat Ulaş, Öğr. Gör. Naci Bulur, Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş	
17. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ARAPGİR MESLEK YÜKSEKOKULU ELEKTRİK ENERJİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMA YÖNELİK TUTUMLARI....	164
17. INONU UNIVERSITY ARAPGIR VOCATIONAL HIGH SCHOOL ELECTRICAL ENERGY PROGRAMME STUDENT'S ATTITUDE FOR PROGRAMME	
Öğr. Gör. Emrah Gürkan, Öğr. Gör. Murat Ulaş, Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş, Öğr. Gör. Naci Bulur	

18. ELEKTRİK ENERJİSİ TEMEL KOMPANZASYON ANALİZİ İÇİN ARAYÜZ TASARIMI....182	
18. DESIGN OF AN INTERFACE FOR BASIC COMPENSATION ANALYSIS IN ELECTRICAL ENERGY	
Öğr. Gör. Hakan Aydoğan, Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy, Prof. Dr. Faruk Aras	
19. OHM KANUNU VE DEVRE ANALİZİ KONULARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİ.....188	
19. COMPUTER AIDED EDUCATION OF THE OHM LAW AND CIRCUIT ANALYSIS ISSUES	
Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy, Öğr. Gör. Hakan Aydoğan, Prof. Dr. Yüksel Oğuz	
20. İŞADAMI GÖZÜYLE VAROLUŞÇULUK.....195	
20. EXISTENTIALISM: WHAT A BUSINESSMAN THINKS	
Zeynep Küpeli, Doç. Dr. Mehmet Şahin	
21. TÜRK ARABESK MÜZİĞİNİN VAROLUŞÇU TERAPİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ.....201	
21. INVESTIGATION OF THE TURKISH ARABESQUE MUSIC IN TERMS OF BASIC CONCEPTS OF THE EXISTENTIAL THERAPY	
Dr. Öğr. Üyesi. Okan Bilgin, Arş. Gör. Hasan Sarıcı	
22. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖRTÜK PROGRAM ALGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ).....209	
22. A STUDY ON THE DETERMINATION OF THE LEVEL OF HIDDEN CURRICULUM PERCEPTION OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (SAMPLING GROUP OF KONYA)	
Arş. Gör. Merve Nihan Ertekin, Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu	
23. LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİRLİKTE MÜZİK YAPMA SÜRECİNDEKİ KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....216	
23. THE OPINIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ABOUT THEIR MUSICAL ACHIEVEMENTS IN THE PROCESS OF MAKING MUSIC TOGETHER	
Dr. Öğr. Üyesi. Önder Mustul	
24. MÜZİK ALANI ÖĞRENCİ VELİLERİNİN EĞİTİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI: ANTALYA BİLSEM ÖRNEĞİ.....225	
24. THE AWARENESS OF MUSIC FIELD STUDENT'S PARENTS TOWARDS EDUCATIONAL PROCESSES: ANTALYA SCIENCE ART CENTER EXAMPLE	
Arş. Gör. Begüm Fulya Adızıl, Doç. Dr. Gökmen Özmentiş	
25. LİSANS DÜZEYİNDE KANUN EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN, KANUN DERSİNİN İŞLENİŞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ.....233	
24. OPINIONS AND SUGGESTIONS OF KANUN STUDENTS WHO ARE GETTING EDUCATION AS UNDERGRADUATE LEVEL	
Öğr. Gör. Murat Can	
26. KANUN SAZI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER VE MAKALELER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA: İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI.....239	
27. A STUDY ON GRADUATE THESIS AND MATERIALS CONCERNING THE KANUN INSTRUMENT: CONTENT ANALYSIS STUDY	
Arş. Gör. Cafer Sami Erdoğan, Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu	

**27. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ
TEKNOLOJİ KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....249**

**27. EVALUATION OF PRESCHOOL CHILDREN' PLAY BEHAVIOURS
IN TERMS OF TECHNOLOGY USAGE HABITS**

Bil. Uzm. Yeşim Yurdakul, Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan

ASKER ÇOCUKLARININ BABALARININ MESLEKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Nurten Sargın
Necmettin Erbakan Üniversitesi
nurtensargin@hotmail.com

Özet

Son yıllarda aile ile ilgili tanımlara bakıldığında, farklı kategorilere ayrılarak tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Asker aileleri de artık ayrı bir tanımlama ile ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak da asker aileleri ile yapılan çalışmalara literatürde yer verilmektedir. Türkiye’de ise asker ailelerine, eşlerine ve çocuklarına ilişkin çalışmalar henüz yapılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile babası asker olan ergen ve gençlerin babalarının mesleklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı Türkiye’de babaları asker olan gençlerin çocukluk çağlarından itibaren yaşadıkları güçlükleri, kolaylıkları, duygu ve düşüncelerini, anılarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından asker çocuklarının görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından içerik ve betimsel analizine tabi tutularak incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde çoğunluğunun babasının mesleklerinden memnun olduğu, sosyal tesislerin en büyük avantajlarının olduğu, en büyük zorlukların tayinler nedeniyle uyum güçlüklerinin olduğu, sıkıntılarının babalarını görememek olduğu, babalarının okul törenlerine gelememesinin unutamadıkları anıları olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Genç, asker, çocuk, baba, görüş.

VIEWS OF CHILDREN ON THEIR FATHER’S JOB AS A SOLDIER

Abstract

Recent definitions related to the family indicate that these definitions are made by categorizing. Soldier families are now referred to with a distinct definition. Accordingly, the studies conducted with soldier families are now seen in the literature. In Turkey, no studies have yet been undertaken related to soldier families, wives and children. This study will explore the views of children (adolescents and young ones) on their father’s job as a soldier. The purpose of this study is to reveal the difficulties, advantages and emotions that children with a soldier father have experienced since early childhood. A qualitative research method was chosen for the study. Open-ended questions written by the researcher were asked to elicit the views of children. The collected data were analyzed using content and descriptive analysis. The findings showed that majority of the children are satisfied with their father’s profession, social facilities is the greatest advantage, the major difficulty is the adjustment problems resulting from the change of duty station, children mainly complain about not seeing their father very often and they never forget when their father cannot join school ceremonies. Recommendations were made based on the study findings.

Keywords: Young, soldier, child, father, view

GİRİŞ

19. ve 20. yüzyıl yalnızca sanayinin teknolojinin geliştiği yıllar olarak değil, ailenin de bu yüzyıllara paralel olarak büyük bir değişim, gelişim adeta bir evrim geçirdiği dönem olarak ele alınmalıdır. Aslan (2002) bu değişimlerin, eski olgular ve değerlerin yerini yenilerine bırakmasının, kurumlarda yeni tutum ve davranışlar gerektirmesi ile yeni oluşum ve sorunları da beraberinde getirdiğini

belirtmektedir. Bilindiği gibi aile toplumsal, sosyal, ekonomik, kültürel gibi birçok değişim ve gelişimlerde etkilenmekte ve bunları etkilemektedir. Bu durumda aile, değişim ve gelişim açısından incelenmesi ve yeniden tanımlanması gereken bir kurum olarak ele alınabilir.

Tanım olarak bakıldığında aile, Özgüven'e (2001,) göre aile, evlilik bağıyla başlayan, akrabalık ve kan bağlarıyla birbirlerine bağlanan, çeşitli rollere sahip, birbirlerini etkileyen, çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan, üyelerinin cinsel, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinimlerini karşılayan, var olduğu topluma uyumlarını gerçekleştiren, toplumun temel bir birimi, Cohen'e göre (2005) doğum, evlilik veya evlatlık edinme yoluyla bir ilişkisi olan ve bir hanede birlikte yaşayan iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu bir küme (Akt. : Canatan, 2011). TDK göre (2018); evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü; ABD Nüfus İdaresi'ne göre (2005) iki ya da daha fazla kişiden oluşan, birbiriyle doğum, evlilik, evlat edinme ya da aynı çatıyı paylaşma yoluyla bağlı bireylerin oluşturduğu grup (Gladding, 2011) olarak tanımlamaktadırlar. Tanımlara bakıldığında farklılıklar olduğu ve evrensel bir aile tanımı yapılamadığı, aile kurumunun dünya çapında sergilediği çeşitlilik ve tarihsel süreçte aile kurumunun sürekli olarak değişmeye maruz kalması aile ile ilgili evrensel bir tanım yapmayı adeta imkansız hale getirdiği görülmektedir.

Son yıllarda ailenin yapısı, aile içi pozisyonlar ve ilişkiler, ailenin işlevleri gibi noktalar değiştiği gibi, bunlardan daha da önemlisi aile hakkındaki düşüncelerde de değişiklikler olmaktadır. Aile tanımının değişimine neden olan son yüzyılın olaylarına örnek olarak; sanayinin ve teknolojinin gelişimi, savaşlar ve savaşların yarattığı yıkıcı etkiler, mesleklerdeki gelişmeler ve göç verilebilir. Bu değişime koşut olarak ailenin tanımı genişlemekte ve aileye alternatif yaşam biçimleri de (birlikte yaşama, tek ebeveynli aile, eşcinsel evlilikler vs.) aile başlığı altında toplanmaktadır (Canatan, 2011). Bu aile türlerine ve tanımına ek olarak son yıllarda asker aileleri de eklenmiştir. Askeri personelin görevlerinin doğası sık sık yer değiştirmelerinden dolayı bu ailelerin kendine özgü güçlükleri olduğu bilinmektedir. Askerlerin çoğu evli ve çocuk sahibidir başka bir deyişle bir aileye sahiptirler. Bu aileler birkaç yılda bir kendilerine yeni sosyal destek kaynakları bulma, gittikleri yere /koşullara uyum sağlama, yeni ilişkiler edinme ve bir topluluğun parçası olduklarını yeniden hissetmek gibi zorluklarla yüz yüze karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca bu aileler, dünyada ya da ülkede olup bitenlerin ailedeki en az bir birey üzerinde ne tür etkilerinin olacağı konusunda (ülke dışındaki tehlikeli bir yere sevk edilmek gibi) hep belirsizlikler içinde bulunmaktadır (Gladding, 2011). Orduyu bir kurum veya tarihsel bir öge olarak çeşitli yöntemlerle inceleyen siyaset bilimi, antropoloji, askeri tarih ve psikoloji çalışmalarının (Başpınar, 2012) yanında ordu günümüzde de aile danışmanlığı ve psikolojik danışma ve rehberliğin de konusu olmaktadır. Artık asker aileleri ile çalışmalar yapıldığı görülmekte ve asker çocukları ve ailelerinin sorunları belirlenmeye çalışılmaktadır. Chandra ve arkadaşlarına (2010) göre asker ailelerinin eşlerinin görevi esnasında farklı üzüntü ve sıkıntılar yaşadığı bir çalışmada belirtilmektedir.

Türkiye'de asker aileleri, asker çocukları ile ilgili henüz bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile asker çocuklarının babalarının mesleklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı asker çocuklarının babalarının mesleklerine ilişkin görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, yaşadıkları kolaylıkları ve zorlukları belirlemeye çalışmaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanması, tipik durum örnekleme ise ortalama durumların çalışılması ile belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirme amacını taşımaktadır (Yıldırım&Şimşek,2006). Bu örnekleme modeli ile asker çocuklarının babalarının mesleklerine ilişkin görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, yaşadıkları kolaylıkları ve zorlukları hakkında bir fikir edinmeye çalışılmıştır. Araştırma 2018 yılında, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan asker çocukları ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında gönüllü 8 kadın, 5 erkek toplam 13 kişi yer almıştır.

Katılımcıların yaşları 17 ile 24 arasında değişmektedir. Babalarının rütbeleri 8'i astsubay, 1 uzman çavuş, 7 subaydır. Annelerinin 5'i ev hanımı, 8'i çalışmaktadır. Kardeş sayıları olmayan 1 kişi, 1 kardeşi olan 10 kişi, 2 kardeşi olan 2 kişi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle literatür taraması yapılarak aileler ve asker aileleri konularında bilgiler toplanmıştır. Temel konular temalaştırılarak, bu temaları ölçebilecek yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için bu form Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora yapmış 3 uzmana verilmiş ve geri bildirimler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Öncelikli olarak katılımcılara mail ile çalışma tanıtılarak gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve daha sonra gönüllü olan bazı katılımcılara sorular gönderilmiş ve kendilerinden bu soruları içten, samimi bir şekilde yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarına yazılı olarak alınmıştır. Bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo 8.0'dan faydalanılarak görüşme kağıtları programın kaynaklar bölümüne aktararak gerekli kodlamalar yapılmıştır. Katılımcıların doğrudan ifade örnekleri verilirken parantez içinde Y: yaş ve C: Cinsiyet verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Katılımcılara 1. soru olarak "Babanızın asker olmasından memnun musunuz? Bu soruya cevabınız hayırsa babanızın hangi mesleği yapmasını isterdiniz? Neden?" sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde 10 katılımcı evet, 1 katılımcı hem evet hem de hayır, 1 katılımcı kısmen, 1 katılımcı da hayır cevabı verdiği görülmüştür. Verilen cevaplara örnek ifadeler şunlar verilmiştir: Evet babam asker olduğu için her zaman mutluluk ve gurur duymuşumdur (23, kız); Elbette memnunuz, askerliğin Türkiye'de saygı duyulan bir meslek olduğunu düşünüyorum (21, Erkek); Aslında babamın yine de asker olmasını isterdim. Maalesef son senelerde Silahlı Kuvvetler Kurumu ve çalışanları halkın gözünde itibarsızlaştırılmaya çalışıldı. Bir açıdan ne yazık ki başarılı oldular. Çünkü toplumda asker çocukları orduvelelerinden hiç çıkmayan, orduvelelerinde çok çok ucuza (!) yiyip içen, en güzel yerlerde oturan ve yazın ve kışın en güzel yerlerde çok ucuza kamlara giden, şımarık çocuklar olarak biliniyor. Diğer bir deyişle böyle bir önyargı toplumun çoğu kesimine ait. Tabiidir ki gerçekleri, işin aslını bilmedikleri içindir bu önyargı. Ama gerçekler çok farklı. Babam ben lise 1'deyken tayini çıktı ve 9 sene boyunca ne yazık ki çoğu anlarımızda yanımızda olamadı. Toplumda karşılığını bulan değersizliğe, başarısız devlet politikaları sonucunda askerimizin boşu boşuna ölüme gitmesine, babamın en önemli anlarımda yanımda olamadığına ve diğer sebeplere bakınca aklıma sadece tek bir soru geliyor: "Değer miydi?" Ama asker çocuğu olmanın şerefli bir ayrıcalığı vatanını, milletini, bayrağını, Atatürk'ü koşulsuz sevip, sayıp, onun ilkeleri doğrultusunda ilerleyip, çalışıp, vatana hizmet etmek olduğu için geçen onca zamanı vatan sağ olsun diyerek unutmaya çalışıyoruz (23, Kız).

Katılımcılara 2. soru olarak "Babanızın asker olmasının size aile hayatında/ okulda/ sosyal çevrenizde getirdiği avantajlar/ kolaylıklar var mıydı? Varsa neler yazınız." sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde sosyal çevre (7 kişi), güvenli çevre (6 kişi), çok fazla (2 kişi), özgüven ve kendine yetme (1 kişi), prestij ve saygınlık (1 kişi), kolaylık (1 kişi) demiştir. Bu soruya bir kişi de cevap vermemiştir. Verilen cevaplara örnek olarak şu ifadeler verilmiştir: Kesinlikle çok fazla avantajı vardı. Türkiye'nin dört bir köşesini görerek farklı kültürlerle ve bu kültürlerle sahip insanlarla tanıştım. Ülkemin güzelliklerini gördüm. Kişisel gelişim konusunda başta eğitim aldığım okullarda olmak üzere insanların hayatına ortasına girdiğim için kendi durumumu hem o insanlara hem de bulunduğum yaşlara göre ayarlamamı ve insanlara nasıl yaklaşmam gerektiği konularında kendimi eğitmemi sağladı (23, Erkek). Evet hem de çok vardı. İlk olarak babamız böyle güzel bir mesleği yaptığı için onun gururu içimizdeydi.

Yaşadığımız lojmanların ortamı güzeldi. Sosyal tesisler, askeri kamplar, orduvelerini ailecek beğenirdik ve çok güzel vakit geçirdiğimiz olurdu. Ayrıca hastane olarak da çoğu kez iyi tedavi imkanımız oldu. Aile hayatı olarak babam askeri disiplini olan birisi olduğu için evin düzeni her zaman korunurdu (23, kız). Çocukken askeriye'nin çok ayrıcalıklı olduğunu düşünürdüm. Askeri tesislerde konaklamanın yaşamının güzel olduğunu düşünürdüm. Fakat son zamanlarda bu düşüncem değişmeye başladı. Tek güzel yanı gece hırsız girecek korkusu yok (24, K).

Katılımcılara 3. soru olarak "Babanızın asker olmasının size aile hayatında/ okulda/ sosyal çevrenizde getirdiği dezavantajlar/ zorluklar var mıydı? Varsa neler yazınız." Sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde şehre uyum (5 kişi), mesai saatleri (2 kişi), tayinler (2 kişi), son zamanlardaki güçlükler (1 kişi), arkadaşlarımdan ayrılma ve bağların kopması (2 kişi), haklarındaki ön yargı (1 kişi), yetersiz eğitim (1 kişi), terör bölgelerinde yaşamak (1 kişi) olarak yazdıkları görülmüştür. Bu soruya 4 katılımcı da hayır cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplara örnek olarak şu ifadeler verilmiştir: Bana sağladığı dezavantajları/zorlukları yeni ve bilinmedik bir şehre gittiğimde alışmakta ilk etapta zorlansam da en nihayetinde alışmak, arkadaş çevresinin sonradan dahil olduğum için zor kabul etmesi (23, K); Şehir adaptasyonu, iklim adaptasyonu, okul içi (öğretmen değişikliği, okul arkadaşları, eğitimin kalitesi) adaptasyon anlamında kısmi zorluklar yaşadım (23, K). Evet zorlukları da oldu. Her 2-3 senede bir tayinimiz çıktığı için asla kendimi bir yere ait olarak hissetmedim. Her zaman aklımda bulunduğum yerden de ayrılacağım konusu bulunurdu ve o yüzden duygusallıktan daha çok soğuk bir karakterim oluştu. Ayrıca içine kapanık ve aidiyet hissi olmadan büyüdüm (23, Erkek). Aile hayatının genel itibarıyla taşrada sosyal, eğitsel, kültürel anlamda imkanların kısıtlı olduğu ve terörün olduğu yerlerde geçmesi. Okulda eğitimin yetersiz olduğu okul adı verilen yerlerde eğitim görülmesi ve adaptasyon süreci. Sosyal çevrenin hızlı ve sıklıkla değişmesi, ülkenin bütününe oluşturan kültür, düşünce ve duygu varlığının değişik formlarını algılama ve yorumlama noktasında yaşanan zorluklar. (23, Erkek). Çalışma saatleri ve izin sıkıntıları yüzünden çocukluğumda babam çok fazla etkinliklere veya eğlencelere katılamazdı. Eve her zaman yorgun gelirdi. Kapalı bir çevrede büyüdüm. Çok fazla farklı insanlar farklı meslekler yapan insanlarla tanışma fırsatım olmadı. Üniversiteye başladığımda insan çeşitliliği gözümü korkuttu başlarda bu yüzden. Bazen askeri disiplin eve de yansıyor. İş eve getirme denir genelde fakat ister istemez bir otorite olma durumu söz konusuydu. Sosyal çevre açısından aşırı değişkenlikler oluyordu. Bir yerde belirli bir süre kaldıktan sonra taşınmak zorunda olduğumuzdan her zaman arkadaşlarımdan ayrılmak zorunda kalıyordum ve bu yüzden genelde kalıcı değil geçici arkadaşlıklar kurabildim (22, Kadın).

Katılımcılara 4. soru olarak "Sizce babanızın asker olmasından dolayı yaşadığınız aile hayatında/ okulda/ sosyal çevrenizde en büyük sorun/ sıkıntı neydi yazınız." sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde şehre uyum (1 kişi), taşınma ve yerleşme (1 kişi), imkanların yetersizliği (1 kişi), askeri ve sivil ortamın birbirinden farklı olması (1 kişi), bize karşı önyargıların olması, evde babamın uyguladığı askeri disiplini (1 kişi), emekli olunca lojmandan ayrılmak (1 kişi), dış dünyaya karşı izole edilmiş bir hayat (1 kişi), aile yaşantısındaki zorluklar (1 kişi) olarak belirttikleri görülmüştür. Bu soruya 3 kişide sorun veya sıkıntı yok cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplara örnek olarak şu ifadeler örnek olarak verilmiştir: Sivil hayat ve askeri ortam tabiki aynı şekilde yürümediği için ikisini aynıymış gibi görmek zaman zaman sıkıntı oluşturalabiliyordu. Örneğin, babam işyerindeki düzeni ,askerlerin onun tüm istediklerini yapmasına alıştığı için bunu evde de istiyordu (23, K). Yaşadığım en büyük sıkıntı, lojmandan taşındıktan sonra oradaki çevreye adapte olmamdı. Lojmanda kendimi güvende hissedirdim ama taşındıktan sonra bu güvenin kaybolması beni biraz korkuturdu. Özellikle babamın nöbette olduğu geceler uyumakta güçlük çektiğimi anımsıyorum. (21, E). Dışarıya karşı aşırı bir izole hayat yaşamış olmak üniversite de ben için çok büyük sıkıntı oldu. (22, K). En büyük sorunu aile yaşantımızın zor olmasıydı. Babam bazı zamanlar eve gelemezdi gitmek zorunda kaldığı yerlerden dolayı (23, K).

Katılımcılara 5. soru olarak "Babanız asker olmasından dolayı unutamadığınız, sizi derinden etkileyen bir veya birkaç tane anınız var mı? Varsa yazınız." sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların yalnızca bir tanesi anı belirtmemiş, diğer katılımcılar anılarını paylaşmışlardır. Verilen cevaplara örnek olarak şu ifadelere yer verilebilir: Her tayin sırasında yapılan vedalarda insanların ağlayarak anlattıkları anılarımız ve orada yaşanan hüznler beni derinden etkilemiştir (23, Erkek).

Babam Konya'da görev yaparken bir dönem iki görevi birden üstlenmişti. Bazen bir hafta babamı görmediğimi bilirim. Sırf bizimle zaman geçirebilmek, bizi görebilmek için okuldan çıkınca bizi alırdı ve odasına giderdik. Onun dışında hiç unutamadığım bir anım da şudur. Annem yurtdışında eğitime gitmişti, babam her zamanki gibi yoğun çalışıyordu. Benim piyano konserim vardı. Kardeşim ve beni annemin bir arkadaşı götürmüştü. Ben isterdim ki babam bir saat bile olsa gelse beni dinlese... Ama gelememişti. Konser sonunda kardeşimle sarılıp ağlamıştık... O günden sonra da sınava hazırlık, konserde ailemin olamaması vs. sebeplerle piyano çalmayı bıraktım. İnsan çok garip bir canlı. Aklında çoğu vakit kötü anılar kalıyor. Ama biliyorum ki acımasız amirleri, komutanları olmasa mutlaka gelirdi. Adım kadar da eminim ki babam bizi çok seviyor. Zaten emekli olduktan sonra ben bunu anlattığımda çok üzüldü. Eminim o da benim gibi kendisine değer miydi diye sormuştur (23, Kız). Ortaokulda resim öğretmeninin askerin ayrıcalığı ve ülkenin tüm imkanlarının onlara açık ve mahsus olduğuna ilişkin söylemleri. İletişime geçilmiş olan kimilerinin askere olan yaklaşımını, önyargılarını ve söylemlerini onun en üst temsilcisi olarak dinliyor ve karşılıyor(muş) (gibi) olmanın verdiği rahatsızlık hissi (23, Erkek).

Katılımcılara 6. soru olarak "Hayatınızda değiştirmek istediğiniz bir şey olsa neleri veya neyi değiştirmek istersiniz yazınız" sorusu sorulmuş hayatlarında değiştirmek istedikleri şeyler olarak sırasıyla eğitim şartları ve sorunları (2 kişi), öğretmenin göstermediği ilgi (1 kişi), çok şey (1 kişi), hastalık (1 kişi), babamla vakit geçirmek (1 kişi), daha fazla lojmanda yerine daha fazla sivil hayatta olmak (1 kişi) olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan 7 kişi de değiştirmek istediğim bir şey yok demişlerdir. Örnek ifadelerle bakıldığında; İlk okumayı yazmayı öğrendiğim lojman okulundaki öğretmenin verdiği başlangıç eğitimin ve bize gösterdiği ilginin daha iyi olmasını isterdim (23, K), Hiçbir şeyi değiştirmek istemem. Çünkü bu yaşta kazandığım tecrübeler babamın mesleği sayesinde gezdiğim şehirlerdeki insanlardan öğrendim. Esnaf bir babanın çocuğu olup tek bir şehirde hayatımı sürdürmektense birçok şehri gezip farklı kültürler tanımak büyük bir zevkti. (23, Erkek), Değiştirmek istediğim çok şey var başta kendimi. Daha yetenekli ve kültürlü biri olmayı isterdim. Örneğin şu anki kendimle değiştirebilmeyi (23, kız) şu an panik atak tedavisi görüyorum, bu durumu düzeltmek isterdim. (21, Erkek).

Katılımcılar 7. soru olarak "Siz de babanız/anneniz gibi askerliği meslek olarak seçmek ister miydiniz? Seçmek isteseniz de istemeseniz de gerekçeleri ile yazınız" sorusu sorulmuştur verilen cevaplar incelendiğinde 3 katılımcının evet, 7 katılımcının hayır, 2 katılımcının hem evet hem de hayır, 1 katılımcının da düşünebilirdim ama şimdilerde hayır cevabı verdikleri görülmüştür. Verilen cevaplara örnek olarak şu ifadelerle yer verilebilir: Evet seçmek isterdim. Şerefli bir Türk subayının evladı olarak babam gibi ülkeme faydalı bir Türk subayı olmak isterdim (23, Erkek). Hayır askerlik sıkı disiplin ve zorluklara katlanabilmeyi gerektirir, karakter olarak bu mesleğe uygun olduğumu düşünmüyorum (20, Kadın). Seçmek istedim ve hala istiyorum. Hayata genç bir teğmen olarak göreve başlamanın bana yaşatacağı haz tarif edilemez. Şu an psikolojik tedavi gördüğüm ve bunun askeriye girmemi engelleyeceğini düşündüğüm için bunun pek mümkün olduğunu sanmıyorum fakat üniversite bittikten sonra en azından askeriyede mühendislik yapmak isterim. Asker çocuğu olarak yetiştirildiğim için askeriye karşı inanılmaz bir sempati duyuyorum. O üniformayı giymenin bana yaşatacağı gururu tatmak isterdim. Askeriyedeki alt-üst ve emir-komuta zincirini her zaman sevmişimdir. Kurallar açık, emirler nettir. Bu yüzden yapılması gereken işin daha hızlı ve sağlıklı yürütüldüğüne inanıyorum (21, Erkek). Valla asla istemem teklif gelse reddederim. Askerlik disiplin demek katı kurallar demek duygularla hareket edememek demek. Buda bana çok ters ben çok duygusal biriyim. Ne kimseden emir almak isterim ne de emir verebilirim. Yani bu iş bana göre değil(24, Kadın).

TARTIŞMA VE YORUM

Yapılan bu çalışmada babası asker olan ergen ve gençlerin babalarının mesleklerine ilişkin görüşleri, duyguları, düşünceleri, yaşadıkları kolaylıkları ve zorlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuş ve gelen cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılarda büyük oranda (%77) babaların mesleklerinden dolayı memnuniyet duygusu içinde oldukları bulunmuştur. Katılımcılar babalarının meslekleri nedeniyle yaşadıkları avantajları, kolaylıkları sırasıyla sosyal çevre,

güvenli çevre, çok fazla, özgüven ve kendine yetme, prestij ve saygınlık, kolaylık olarak belirttikleri görülmüştür. En çok sosyal çevre daha sonra güvenli çevreyi avantaj olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar babalarının mesleklerinde yaşadıkları zorluklar olarak sırasıyla şehre uyum, mesai saatleri, tayinler, arkadaşlarından ayrılma ve bağların kopması, son zamanlardaki güçlükler, haklarındaki ön yargı, yetersiz eğitim, terör bölgelerinde yaşamak olarak yazdıkları görülmüştür. Bu soruya 4 katılımcı da hayır cevabını vermişlerdir. Taşındıkları yeni şehre uyumun başlıca zorlukları olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının asker olmasından dolayı yaşadıkları en büyük sıkıntının şehre uyum, taşınma ve yerleşme, imkanların yetersizliği, askeri ve sivil ortamın birbirinden farklı olması, bize karşı önyargıların olması, evde babamın uyguladığı asker disiplini, emekli olunca lojmandan ayrılmak, dış dünyaya karşı izole edilmiş bir hayat, aile yaşantısındaki zorluklar olarak belirttikleri görülmüştür. Bu soruya 3 kişide sorun veya sıkıntı yok cevabını vermişlerdir. Yapılan bir çalışmada asker aileleri ve çocuklarının ya sıklıkla yer değiştirdikleri ya da ebeveynlerinden ayrı kaldıkları (Amy ve diğ., 2011). Yoğun çalışma saatleri asker çocuklarında strese ve tayinlerin de çocuklarda sosyal, duygusal ve davranış problemlerine yol açtığı belirtilmektedir (Palmer, 2008). Katılımcıların cevapları incelendiğinde araştırmalardan elde edilen sonuçların katılımcıların belirttikleri problemler ile paralel olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anıları sorulduğunda yalnızca 1 katılımcı anım yok diye belirtmiş, diğer katılımcıların birer anı yazdıkları görülmüştür. Paylaştıkları anılara bakıldığında beşi mutlu, diğerlerinin mutsuz anılar paylaştıkları belirlenmiştir. Mutsuz anıların çoğunlukta olduğu ve katılımcıların zihninde yer ettiği görülmektedir.

Katılımcılar hayatlarında değiştirmek istedikleri şey olarak sırasıyla eğitim şartları ve sorunları, öğretmenin göstermediği ilgi, eğitim şartları ve sorunları, çok şey, hastalık, babamla vakit geçirmek, daha fazla lojmanda yerine daha fazla sivil hayatta olmak olarak cevap verdikleri görülmüştür. Eğitim şartları ve sorunları ile ilgili sıkıntıları olduğu görülmektedir. Flake ve arkadaşlarının (2009) ve Richardson ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada asker çocuklarının eğitim sorunları olduğu belirtilmiştir. Asker çocuklarının okula devam etme ve ödevlerini yapmaya çalıştıkça, bunun yanında ev işleri ile ilgili sorumluluklar alma, yeni bir yere taşınmaya bağlı eğitim yaşamındaki değişiklikler (servis, ders kredileri, seçimlik dersler gibi..) gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Okul personelinin de asker çocuklarının okulda yalnızca akademik başarıları ile ilgilendikleri, sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile ilgilenmedikleri, bu çocukların sosyal izolasyon yaşadıkları belirtilmektedir. Psikolojik danışmanlar asker çocuklarının ödev yapma ve okula devam ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, öğretmenlerin de ailelerin çocuklarının okulu ile ilgilenmedikleri veya çocukların evde fazla sorumluluk verdiklerini düşündüklerini belirtmektedirler (Palmer, 2008). Katılımcıların verdikleri cevaplarda belirttikleri eğitim sorunu ile araştırma bulgularının paralel olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlasının babasının mesleğini seçmek istemedikleri belirlenmiştir. Bu cevaplara göre asker çocuklarının babalarının meslekleri ile ilgili yaşananların farkında oldukları, kendilerini tanımlarının sonucu mesleğin uygun olup olmadığına karar vermeleri ve ülkede ordu ile ilgili yaşananlardan olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Asker ailelerinin ve çocuklarının yaşadıkları sorunların belirlenmesine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılması,
Sorun yaşayan asker çocuklarının okullarda rehberlik servislerinde belirlenerek psikolojik yardım yapılması,
Daha büyük örneklem grubu ile nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Amy Richardson, Anita Chandra, Laurie T. Martin, Claude Messan Setodji, Bryan W. Hallmark, Nancy F. Campbell, Stacy Ann Hawkins, Patrick Grady (2011). Effects of Soldiers' Deployment on Children's Academic Performance and Behavioral Health. RAND Corporation 09.05.2018 tarihinde https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2011/RAND_MG1095.pdf adresinden alınmıştır.

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 25-33.
Başpınar, A. (2012). Sosyolojinin konusu olarak ordu ve asker: askeri sosyoloji. *Sosyoloji Dergisi*, 24, 279-277.

Canatan, K. (2011). Aile sosyolojisi: aile kavramının tanımı, İstanbul: Açılım Kitap.

Chandra, A., Lara-Cinisomo, S., Jaycox, L.H., Tanielian, T., Burns, R.M., Ruder, T., ve diğerleri. (2010) Children on the homefront: The experience of children from military families. *Pediatrics*, 125, 16–25.

Flake, E.M., Davis, B.E., Johnson, P.L., Middleton, L.S. (2009). The psychosocial effects of deployment on military children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30, 271.

Gladding, S. T.(2011). *Aile Terapisi Tarihi, Kuram ve Uygulamaları*. Keklik, İ. ve Yıldırım, İ. (Ed.). Ankara: PDREM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.

Palmer, C. (2008). A Theory of risk and resilience factors in military families. *Military Psychology*, 20/3, 205-217.

Richardson, A., Chandra, A., Martin, L., Setodji, C. M., Hallmark, B. W., Campbell, N. F., ve diğerleri. (2011). Effects of soldiers' deployment on children's academic performance and behavioral health. *Rand Corporation*, 09.05.2018 tarihinde https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2011/RAND_MG1095.pdf adresinden alınmıştır.

TDK. (2018). Aile tanımı. 09.05.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=6973 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNŞAAT BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK ETİĞİ ALGISI: MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Buğra Kağızmanlı
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
bugra.kagizmanli@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
alpertunga.ozguler@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Müslüm Aydın
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
muslum.aydin@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Kürşat Kaya
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
kursat.kaya@inonu.edu.tr

Özet

Yaşam boyunca yazılı veya yazısız birçok kuralla karşılaşırız. Bu kurallar, genel yaşamımızı düzenlemeye yöneliktir. Mezun olduktan sonra öğrencilerimiz iş hayatında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunları gidermek ve çözüm üretmek iş hayatı kurallarını tam olarak kavramakla olmaktadır. İş hayatında yer alan kuralları genel olarak meslek etiği kavramı içerisinde ele almaktayız. Her mesleğin kendine özgü etik kuralları bulunmaktadır. Meslek hayatını kolaylaştırmak ve oluşabilecek aksi durumların önüne geçmek için meslek etiği kurallarının bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle meslek etiği bilincinin kavranması eğitim ve öğretim hayatında sağlanmalıdır.

Yapılan bu çalışmada, örneklem olarak seçilen Malatya Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümü öğrencilerinin meslek etiği algılarını ölçmek hedeflenmiştir. Araştırmaya 80 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere anket tekniğiyle sorular yöneltilerek meslek etiği algı düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulguların analizleri yapılarak sonuçları verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Meslek Etiği, İnşaat, Meslek Yüksekokulu.

CONSTRUCTION DEPARTMENT STUDENTS' SENSATION OF OCCUPATIONAL ETHICS: MALATYA VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

Throughout life we encounter many rules, written or unpublished. These rules are intended to regulate our general life. After graduation, our students may encounter various problems in their business life. To solve these problems and produce solutions is to fully understand the business life rules. We treat the rules in business life in general as a concept of professional ethics. Every profession has its own code of ethics. It is necessary to know the rules of professional ethics in order to facilitate the professional life and to prevent the situations that may occur. For this reason, comprehension of vocational ethic should be provided in education and teaching life.

In this study, it was aimed to measure the perception of occupational ethics of the students selected as a sample in Malatya Vocational School Construction Department selected. 80 students participated in the research. Questionnaires were asked to the students and the level of perception of occupational ethics was determined. The findings are analysed and their results are given.

Keywords: Occupational Ethics, Construction, Vocational School.

GİRİŞ

Türk Dil Kurum sözlüğünde meslek, "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" ve "Bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik." şeklinde tanımlanmıştır.

Etik, Türk Dil Kurumu tarafından "Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Özgener (2009) etiği "bir birey veya grubun belirli eylemlerinin doğruluğunu veya yanlışlığını, eylemde bulunanların iyi veya kötü yanlarını ve bu eylemlerin yönelmiş olduğu hedeflerle ilişkili olarak insanlığın refahını oluşturan unsurların neler olduğunu araştıran ve bunları teşvik eden davranış ve kararları açıklayan kurallar, standartlar ve değerler bütünü" olarak tanımlanmaktadır.

Meslek etiği tanımı ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Meslek etiği, "Bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, mesleği icra eden mensuplarının kişisel çıkarlarını sınırlandıran, yetersiz ve ilkesiz olan mensuplarını dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve toplum çıkarlarını gözetken, mesleki ilke ve kuralları bütünüdür" şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldız, 2010:160). Bir diğer tanıma göre ise meslek etiği, bir meslek grubunun kendi meslekleri ile ilgili olarak oluşturdukları, korudukları, zorunlu olarak uyguladıkları; bireysel eğilimlerini sınırlandıran, bu ilkelere uymayan üyeleri meslekten dışlayan; meslek mensuplarının birbiri ile rekabetini düzenleyen ve hizmet vermeye ilişkin ideallerini korumayı amaçlayan ilkeler bütünüdür (Aydın, 2002:3). Bu tanımlardan yola çıkarak meslek etiğinin kısaca bir tanımını yapacak olursak, mesleğini icra eden kişilerin, kendileriyle, iş arkadaşlarıyla, yöneticileriyle ve müşterilerle iş ilişkilerini düzenleyen, uymayanlara yaptırım getiren hukuk, ahlak ve görgü kuralları gibi yazılı ve yazılı olmayan kurallara dayanan yönlendirmelerdir.

Her meslek grubu kendine özgü usul, kural ve etik ilkeleri vardır. İnşaat sektöründe genel etik ilkeler geçerli olmaktadır. Ayrıca teknolojilerin gelişmesi, yeni cihazların geliştirilmesi ve buna bağlı olarak yeni taleplerinde ortaya çıkmasıyla, sektörde etik ilkeler daha da önemli hale gelmiştir. Yaşanacak, barınacak alanların veya diğer ihtiyaçlarımızı giderecek yapı yoğunluklu alanları oluşturan inşaat sektöründe etik ilkelere bağlı kalmak ve bu doğrultuda işlemleri gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Bu bağlamda inşaat sektörünün ve diğer sektörlerinde bağlı bulunduğu mesleki kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütleri etik ilkeleri belirlemiş ve bu ilkelere bağlı kalınmasını talep etmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu İnşaat Bölümünde öğrenim gören normal ve ikinci öğretim öğrencilerin meslek etiği algısını tespit etmektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmamızın evreni İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümünde öğrenim gören normal ve ikinci öğretim öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklem 80 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Meslek yüksekokulunda İnşaat Bölümünde öğrenim gören normal ve ikinci öğretim öğrencilerin meslek etiği algısının tespit amacıyla, 80 öğrencinin katıldığı, toplam 19 sorudan oluşan anket çalışması yaptırılmış ve verilen cevapların istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Her soru için alınan sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Malatya Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümünde öğrenim gören öğrencilere yapılan anket sonucunda öğrencilerin meslek etiği algısı anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

İnşaat sektörü meslek etiği kavramının aktif bir şekilde yer aldığı bir sektördür. İnşaat sektöründe oluşabilecek hatalı bir işlemin geri dönüşü oldukça külfetli olmaktadır. Bu sebeple inşaat programında bulunan öğrencilerimize meslek etiği kavramını sorgulayacağımız bir anket gerçekleştirdik. Gerçekleştirdiğimiz ankete katılanların öğrencilerin %14'ü kız ve %86'sını da erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 25'i 18-20 yaş aralığının da, %57'si 21-25 yaş aralığında ve geriye kalanı yani % 18'i ise 26 yaş ve üstünden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen anket sonucu elde edilen diğer bulgular tablo ve açıklamalarıyla beraber bu bölümde verilecektir.

Tablo 1: Asgari Ücretin Altında Bir Ücret Karşılığında Bir Yerde Çalışır mısın?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	50
Katılmıyorum/Hayır	13
Kararsızım	11
Katılıyorum/Evet	17
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	9
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimizin yarısından fazlası net olarak asgari ücretin altında çalışmayacaklarını belirtmiştir.

Tablo 2: Meslek Mensuplarının Gelir Düzeyinin Etik Davranışı Etkilediğini Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	15
Katılmıyorum/Hayır	13
Kararsızım	17
Katılıyorum/Evet	35
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	20
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin yarısı gelir düzeyi ile etik davranışların ilişkili olduğunu düşünmektedir. Geriye kalan öğrencilerimizde net bir karar çıkmamasıyla beraber kararsız kalmayı çoğunlukla tercih etmişlerdir.

Tablo 3: İşverenlerin Meslek Etiği Kurallarına Uymaları Gerektiğini Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	13
Katılmıyorum/Hayır	7
Kararsızım	7
Katılıyorum/Evet	28
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	46
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştirdiğimiz öğrencilerin büyük çoğunluğu işverenlerin meslek etiğine uymaları gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 4: Çalışanların Yapılan İş Standartlarını Eksiksiz Bir Şekilde Uyguladıklarını Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	26
Katılmıyorum/Hayır	33
Kararsızım	22
Katılıyorum/Evet	11
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	9
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin %60'a yakını çalışanların yapılan çalışmalarda iş standartlarının tam olarak uygulamadıkları görüşünü ortaya çıkarmıştır. Sektörü tam anlamıyla bilmeyen öğrencilerimiz kararsız kalmayı tercih etmiştir.

Tablo 5: Çalışanların Yasalara Ve Etik Değerlere Bağlı Kaldığını Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	22
Katılmıyorum/Hayır	30
Kararsızım	24
Katılıyorum/Evet	15
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	9
Genel Toplam	100%

Tablo 5'de de görüldüğü gibi çalışanların yasa ve etik değerlere bağlı kaldığı görüşleri en az oranda ortaya çıkmıştır. Toplam %52 oranında yasa ve etik değerlere bağlı kalınmadığı ve %24 oranında da bu konuda kararsız olan öğrenci görüşleri mevcuttur.

Tablo 6: Çalışanlar İle İşverenler Arasındaki Samimiyetin İlerlemesi İş Yerinin Düzenini Bozduğunu Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	13
Katılmıyorum/Hayır	17
Kararsızım	15
Katılıyorum/Evet	33
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	22
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin %55'i çalışanlar ile işverenler arasındaki samimiyetin artmasıyla düzenin bozulduğunu düşünmektedir.

Tablo 7: Çalışanların Etik İlkelerine Bağlılığı İlgili Mesleğe Olan Güveni Ve Saygınlığı Artıracağına İnanıyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	11
Katılmıyorum/Hayır	7
Kararsızım	20
Katılıyorum/Evet	28
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	35
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin %63'ü bu sorumuza olumlu yanıt verirken çok fazla olumsuz yanıt veren öğrenci olmamıştır. Ancak öğrencilerimizin %20'si kararsız kalmayı tercih etmiştir.

Tablo 8: Yaptığınız Bir Projeye Ait Bütün Bilgileri Alıcıyla Doğru Ve Eksiksiz Paylaşıyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	11
Katılmıyorum/Hayır	9
Kararsızım	17
Katılıyorum/Evet	30
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	33
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimizin çoğunluğu gerçekleştirdikleri projelerin tüm bilgi ve detaylarını alıcılar ile paylaşabileceklerini belirtmiştir.

Tablo 9: Meslek Etiğinin Ne Olduğunu Biliyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	11
Katılmıyorum/Hayır	11
Kararsızım	17
Katılıyorum/Evet	26
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	35
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin %61'i meslek etiğinin ne olduğunu bildiğini belirtirken, %22'si bilmediğini, %17'si ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10: Mesleğinizle İlgili Etik İlkelerini Merak Edip Araştırdınız mı?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	13
Katılmıyorum/Hayır	9
Kararsızım	17
Katılıyorum/Evet	37
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	24
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimizin %61'i mesleğinin etik ilkelerini merak edip araştırmıştır. Ancak bu soruya %17 oranında öğrenci kararsızım yanıtıyla çekimser kalmıştır.

Tablo 11: Kurallara Uymak Her Zaman Başarı Getirir mi?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	15
Katılmıyorum/Hayır	13
Kararsızım	20
Katılıyorum/Evet	13
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	39
Genel Toplam	100%

Tablo 11'de de görüldüğü gibi anketi yanıtlayan öğrencilerimizin %52'si kurallara uymanın başarıyı da getirdiğini belirtmiş, %18'i ise bunun aksini düşünmektedir. Yine öğrencilerimizin %20'si ise çekimser kalmıştır.

Tablo 12: Zirveye Giden Yolda Her Şey Mubah mıdır?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	22
Katılmıyorum/Hayır	22
Kararsızım	28
Katılıyorum/Evet	4
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	24
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimizin verdiği yanıtlar irdelendiğinde %44'ünün zirveye giden yolda her şeyin mubah olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %28'i tam aksi cevapları verirken yine %28'i kararsız kalmıştır.

Tablo 13: Dürüstlük Her Zaman Kazanır mı?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	11
Katılmıyorum/Hayır	17
Kararsızım	26
Katılıyorum/Evet	22
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	24
Genel Toplam	100%

Önceki soruya benzer şekilde anketi yanıtlayan öğrencilerin %46'sı dürüstlüğün her zaman kazanacağını söyleyerek olumlu bakmışlardır. Öğrencilerin %28'i dürüstlüğün her zaman kazanmayacağını belirtirken, %26'sı ise kararsız kalmıştır.

Tablo 14: Eğitim Ve Öğretim Hayatınızda Meslek Etiği Konusunda Daha Fazla Yer Verilmesi Gerekliğini Düşünüyor musunuz?

	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum/Hayır	9
Katılmıyorum/Hayır	15
Kararsızım	28
Katılıyorum/Evet	22
Kesinlikle Katılıyorum/Evet	26
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerin %46'sı okullarda meslek etiğine daha çok yer verilmesini belirtirken, %28'i ise kararsız kalmayı tercih etmiştir.

Tablo 15: Kontrollüğünü Yaptığınız Ve Çok Yakın Arkadaşına Ait Bir Projenin Eksikliğini Fark Ettiğinde Nasıl Davranırsınız?

	Yüzde
Yönetmelik şartlarına uygun davranırım	30
Kendisini yönetmeliğe uyması konusunda uyarırım	46
Projesini onaylamam	13
Projeyi kabul ederim	4
Diğer	7
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimiz arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada eksiklik fark ettiklerinde arkadaşlarının yönetmeliğe uyması konusunda uyaracakları seçeneğini çoğunlukla seçmişlerdir. İkinci olarak ise yönetmelik şartlarına uygun davranacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 16: Çalıştığınız İş Yerinde İşveren Malzemeden Çaldığını Fark Ettiğinde Nasıl Davranırsınız?

	Yüzde
İlgili yere şikâyet ederim	39
İşvereni çalmaması konusunda uyarırım	48
Görmezden gelirim	4
Diğer	9
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimiz çalıştıkları iş yerinde işverenin malzemeden çaldığını fark ettiklerinde uyaracaklarını %48'lik bir oranla tercih etmişlerdir. Öğrencilerin %39'u ise şikâyet edeceklerini söylemişlerdir.

Tablo 17: Kamu Kurumuna İhale İle Aldığınız Bir Yapıyı Yaptınız Ve Teslim Aşamasındasınız, Ancak Kurum Sizden İhale Kapsamında Olmayan İsteklerde Bulundu, Tepkiniz Ne Olurdu?

	Yüzde
Kurumun isteklerini yerine getirirdim	14
Proje kabulü yapan kişinin özel talebini yerine getiririm.	9
İhale kapsamında olmadığını belirtip reddederim.	63
Diğer	14
Genel Toplam	100%

Anketi gerçekleştiren öğrencilerimiz yöneltilen bu soruda kendilerinden talep edilen istekleri ihale kapsamında olmadığını belirterek kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 18: İnşaata Başlayacaksınız Ama Dosyanız 2 Aydır Müdürün Masasında Onay Bekliyor Nasıl Bir Yol İzlersiniz?

	Yüzde
Müdüre hediyeler alırım.	9
İkna etmeye çalışırım	63
Tehdit ederim	13
Diğer	15
Genel Toplam	100%

Öğrencilerimizin %63'ü bu soruda yöneltilen soruya istinaden müdürü ikna etmeye çalışacaklarını belirtmiştir.

Tablo 19: İlgili Kurumun Amiri Tarafından Onaylanmış Sizin Yaptığınız Bir İşte Sonradan Hata Yaptığınızı Fark Ettiniz Nasıl Bir Yol İzlersiniz?

	Yüzde
Hatanın giderilmesi için uyarırım	72
Kimsenin haberi olmadan hatayı gidermeye çalışırım	17
Kimseye bahsetmem	4
Diğer	7
Genel Toplam	100%

Dürüstlüğü önem veren öğrencilerimiz bu soruda da %72 oranında hatanın giderilmesi için uyarırım seçeneğini seçerek dürüst davranacaklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumun belirlediği kabul gördüğü ve kullandığı değer yargıları vardır. Bu değer yargılarına uymanın kimi zaman mükâfatı uymamanın ise kimi zaman maddi veya manevi cezaları vardır. Mesleklerimizde de kabul edilen ve uyulması istenen yazılı veya yazısız değerler ve kuralları vardır. Bu değer yargıları toplumlarda, ahlak, görgü, örf, adet, ... vb. isimler ile çağrılırken mesleklerde ise genel olarak etik olarak isimlendirilmiştir. Zaten kuralları hukuk adı altında toplanmış ve genel kabul görmüştür. Bu çalışmamızda toplum içindeki değer yağlarının dışında meslek etiği kavramının öğrenciler arasında ne kadar biliniyor ve bazı durumlarda nasıl tepki verecekleri sorgulanmak istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda öncelikle öğrencilerimiz dürüstlük kavramında ödün vermemekte ve bu değeri kendilerine benimsemişlerdir. Bu durum gelecek için bizleri umutlandırmaktadır. Öğrencilerimiz araştırmalar yaparak kendi mesleklerini sorguladıkları, olumlu ve olumsuz nelerle karşılaşabileceklerini ve böyle durumlarla karşılaştıklarında nasıl tepkiler vereceklerini araştırdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca kendi arkadaş grupları içerisinde gerek kısmen gerekse tam zamanlı olarak mesleği icra edenler ve çalışan öğrencilerden duydukları da kendilerine tecrübe etmektedirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı veya üçte ikisi oranındaki kısmı mesleklerine daha kapsamlı bakmış ve kendi etik değerlerini de öğrendikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerimiz etik değerlere her ne olursa olsun uyulması gerektiği düşüncesinde olup bu durumun mesleği daha da ileri götüreceğini ve saygınlığının daha da artacağı görüşündedirler. Tabi bu düşüncelere sahip iken şuan mevcut durumda da etik değerlere çok bağlı kalınmadığını ve işlerin farklı şekillerde yürüdüğünü ve işverenlerinde konulara genel olarak maddi açıdan baktığı gibi konuları da gözlemledikleri anlaşılmıştır. Çalışma hayatında ve gerçekleştirilecek işlemlerde belli standartların olması gerektiği bu standartlara uyulması gerektiği ayrıca iş ile arkadaşlığın mutlak suretle karıştırılmaması ve aradaki ince çizgiye dikkat edilmesi gerektiği gibi konuları da belirtmiş ve savunmuşlardır. Bununla birlikte yapılan işlemlerde şeffaf olunması ve detayların olası müşterilerle paylaşılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu görüşlere hakim olan öğrencilerimiz bunların kurallara uyularak gerçekleştirilmesi gerektiğini ve böylece başarının da geleceğini savunmuşlardır. Ancak bu düşüncelerin tam tersini düşünen öğrencilerimizde mevcut olup onlarda mevcutta devam eden süreçlerin gelecekte de devam edeceğini yani bir değişiklik olmayacağını etik kavramının sadece kavram olarak kalacağını ve etik davranışlara uymanın kazanç ve başarı getirmeyeceğini düşünmektedir. Tüm bunlarla birlikte çalışma içerisinde genel olarak yaklaşık beşte bir oranında veya yakın kararsız veya çekimser olan öğrenci grubu da mevcuttur. Öğrencilerimiz genel olarak haksız ve kuralları dışında gerçekleşen durumlarda tepkisiz kalmayacaklarını, kendi haklarını başkalarına yedirmeyeceklerini, hukukun, etiğin ve mevzuatın dışına çıkmayacaklarını bu durumlardan kendileri dahi sorumlu olsalar da problemlerin çözümüne çalışacakları görüşlerine hakimdirler. Ayrıca üniversitelerde mesleki etik kavramının biraz daha anlatılması gerektiğini bu konular üzerine sektörden temsilcilerle sohbet, panel gibi aktivitelerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

İnayet, A., (2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*, İstanbul: Pegem Yayıncılık.

Özgener, Ş., (2009). *İş ahlakının temelleri yönetmelik bir yaklaşım*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Uyar S., Kahveci A., Yetkin M., (2015). Öğrencilerin muhasebe meslek etiği algısı: ALTSO Meslek Yüksekokulu örneği. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 237-247.

Yıldız, G., (2010), Muhasebe mesleğinde meslek etiği ve kayseri il merkezinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36, 155-178.

ANTRENÖR VE SPORTİF EĞİTİM UZMANLARININ ÖRGÜTSEL STRES İLE İŞ DOYUM DÜZEYLERİ

Büşra Başbuğa
Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
busraozcan@gmail.com

Doç. Dr. Elif Karagün
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
elif.karagun@gmail.com

Z. Dilay Ekiz
Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
ekizdilay@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, antrenör ve sportif eğitim uzmanlarının örgütsel stresi ile iş doyum düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğünde çalışan 59 erkek, 42 kadın toplam 101 gönüllü kurum personeline tesadüfi yöntemle stres düzeylerinin ölçülmesi için Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Minnesota Doyum Ölçeği" ile Balcı (1993) tarafından geliştirilen ve "Üniversite Öğretim Elemanlarının İş Stresi" ölçekleri uygulanmıştır. Veriler SPSS 21.00 paket programıyla analiz edildiğinde Örgütsel Stres ölçeğinde; cinsiyet, yaş ve çalışma süresi, görev ve eğitim durumuna göre sonuçların anlamsız olduğu görülmüş. İş doyumunu açısından; cinsiyet, çalışma yılı ve yaşa göre sonuçların anlamsız olduğu, eğitim düzeyi ve görev alanı(çalışılan birim) durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. İş doyumunu ve örgütsel stres ölçekleri karşılaştırıldığında ise anlamlı sonuçlar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İş Doyumu, Örgütsel Stres, Stres, Antrenör, Sportif Eğitim Uzmanı.

ORGANIZATIONAL STRESS AND JOB SATISFACTION LEVELS OF COACH AND SPORTIVE TRAINING EXPERTS

Abstract

The aim of this research is to compare organizational stress and job satisfaction levels of trainer and sportive training experts. For this purpose, 59 male and 42 female totally 101 employees working in Istanbul Provincial Youth Services and Sports Provincial Directorate were applied to "Minnesota Satisfaction Scale", which was translated into Turkish by Baycan (1985) for validity and reliability studies, and "Business Stress Scale of University Teaching Staff" developed by Balcı (1993) for evaluating their stress level by random sampling. When the data were analyzed by SPSS 21.00 package program, For Organizational Stress Scale; there were no significant results were found, according to the gender, age and duration of work, tenure and educational situation. With regards to job satisfaction there were no significant differences according to gender, age of work and age, except that there were significant differences according to the level of education and the field of work(department). When job satisfaction and organizational stress scales were compared, significant results were seen.

Keywords: Job Satisfaction, Organizational Stress, Stress, Sporty Education Expert.

GİRİŞ

Yapıcı, yıkıcı, aktif ve pasif şeklinde çalışanların dört tür tepkisinden söz edilmiş. İş tatminsizliğinin de bu tepkiler içerisinde en aktif ve en yıkıcı tepki olarak işten ayrılma davranışıyla sonuçlandığından söz edilmiştir. İş tatminsizliğinin karşıt tepkisi olan iş doyumunu da; çalışanların işine yönelik iş değeri ve iş kazanımlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve duygusal bir tepki olarak belirtilmiştir (Aksoy, 2018). Yine diğer bir tanımda iş doyumunu; iş vesilesiyle edinilen ekonomik çıkarlar ile çalışanların birlikte çalışmaktan zevk aldığı, **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 17 yazarlarına aittir.**

işteki ekip ile birlikte ürün ortaya çıkarmanın sağladığı bir mutluluk olarak değerlendirilmiştir (Weinberg, Sutherland & Cooper, 2010). Ayrıca iş doyumunu, bireylerin gerek işleriyle ve gerekse iş ile ilgili diğer durumlarla ilgili neler hissettiklerinin bir değerlendirmesi olarak da tanımlanmıştır (Wubuli, 2009). Günümüzde yoğunluğu ve çeşitliliği giderek artan kurumlarda örgütsel ilişkileri belirleyen faktörlerden olan iş doyumunu ve örgütsel stresin önemli olduğu görülür.

Stres; sınırların zorlanması, baskı, dayatma içeren ve net olmayan, belirsizlik yaratan durumların neden olduğu zihinsel, fiziksel ve duygusal tepkiler, kısaca organizmanın yapı ve dengesini yani homeostasisini olumsuz yönde değiştirebilecek etkenlerin tamamı olarak tanımlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 1999; Daft, 1991). Güncel hayatta rutin olanların, değişiklik sağlayan bir durum, bir konunun da stres verici olarak görülebileceği belirtilmiştir (Özer, 2011). Stres, kişi açısından, beklentilerinin iş açısından karşılanmaması sonucunda; zihinsel, fizyolojik, psikolojik ve dolayısıyla da davranışsal sonuçları ortaya çıkacağı açıklanmıştır (Blaug, Kenyon & Lekhi, 2007).

Çevremizdeki uyaranlara karşı olumlu ya da olumsuz verilen tepkiler sonucunda; bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerin etkisi, bireysel farklılıklar ve bilişsel değerlendirmeler sonucu oluşan tepkilerden biri de örgütsel strestir. Günlük yaşamda hissedilen duygular içerisinde özellikle stres önemli bir noktada yer aldığı bilinir. Yaşamın her alanında olduğu gibi iş hayatında da insanı etkileyen unsurların başında geldiği ve uzun sürmesi durumunda çalışanda fiziksel ve psikolojik açıdan istenmeyen sorunlara yol açtığı. Çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığını ve kuruma sağlayacağı katkısı da olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Kurumun verimli işleyişi, çalışanların sağlıklı ve kaliteli bir iş yaşamı açısından da stresin azaltılmasının gerekli olduğu, stres azaltılmasının iş doyumunu yükselteceği ifade edilmiştir (Balci, 2000).

Kurumlarda verimli bir üretim için çalışan kişileri önemli bir noktaya getirmenin, işyerindeki verimliliği ve isteği en üst düzeye çıkarmanın önemli olduğu, Çalışanların verimliliğinde de stressiz ve huzurlu bir ortam da bulunmanın önemli yeri olduğu vurgulanmıştır. Kurum çalışanlarının rahatlığı ve mutluluğu gün geçtikçe çok daha fazla önem kazanmıştır. Ayrıca iş yerlerinde çalışan insanların iş verimliliklerinin arttığı yapılan bilimsel çalışmalar ve gözlemlerle de ortaya konulmuştur (Ataay, 1988). Stresin kurumlarda ortaya çıkan ve örgütsel stres olarak anılan örgütsel stresin sonuçlarına bakıldığında ise; işe gitmeme- işte devamsızlık yapılması, yabancılaşma, iş ile ilgili yanlışlık yapma, karar vermede zorlanma, yanlış karar verme ve bunun sonucu iş kazaları, düşük verim, ya da verimli olamama, yaşanan meslek hastalıkları ve performansta ortaya çıkan düşme olarak belirtilmiştir (Gökğöz ve Altuğ, 2014).

Ülkemizde konu ile ilgi yapılan çalışmalarda örgütsel stres kaynakları değerlendirilmiştir. Çalışanları olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak; Çalışanlar arasındaki iletişim sorunlarının yanı sıra üst-üst ilişkileri, rekabet bazı yöneticilerin tutucu ve yeniliğe kapalı olması gibi daha pek çok örgütsel stres kaynakları olduğu ifade edilmiştir (Aytürk, 2010; Ertekin, 1993). Tüm bu bilgilerle bakıldığında ve stresle baş etmede önerilen spor etkinliklerinin uygulayıcıları olarak; antrenörler ve sportif eğitimi uzmanlarının; iş doyumunu ve örgütsel stres düzeyleri nedir sorusu akla gelmiştir. Bu açıdan Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğüne bağlı çalışan antrenör ve sportif eğitim uzmanı bireylerin örgütsel stres kaynakları ve iş doyumları belirlenmek istenmiştir. Belirlenen bu sonuçların da cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı, görev ve ünvana göre değişip değişmediği de araştırılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada veri toplamak amacıyla İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğünden izin alındıktan sonra, tesadüfi yöntemle kurumda çalışanlardan seçilen ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 59 erkek, 42 kadın toplam 101 kurum personeline Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Minnesota Doyum Ölçeği ile Balci (1993) tarafından geliştirilen İş Stresi ölçekleri uygulanmıştır. Bu çalışmada; İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü antrenör ve sportif eğitim uzmanlarının örgütsel stres ve iş doyum düzeyleri incelenmiş ve bulunan bu değerlerin de; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma süresi değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, literatür bilgileri ışığında ve araştırmacılar tarafından sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesi için hazırlanan 5 soruluk bilgi formunun yanı sıra, stres düzeylerinin ölçülmesi için Baycan tarafından 1985 yılında Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Minnesota Doyum Ölçeği" ile Balci (1993) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğretim Elemanlarının İş Stresi" ölçekleri uygulanmıştır.

Örgütsel Stres Kaynaklarını belirlemek için; Balci (1993) tarafından geliştirilen ve "Üniversite Öğretim Elemanlarının İş Stresi" adlı araştırmasında kullanılan anket ile Karagül'ün (2011) bu anket üzerinde yaptığı bazı değişikliklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada örgütsel stres değişkenlerinin güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha $\alpha = 0,932$ olarak, yüksek güvenilir bulunmuştur. Bu anket için beş alternatif yanıt arasından çalışanların kendilerine en yakın olanı seçmeleri istenmiştir. Weis, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan tarafından 1985 yılında Türkçe uyarlaması yapılan Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik ihtiyaçların baz alındığı örneğin; tanınma, sorumluluk, başarıma, ilerleme gibi içsel faktörlerin yanında, iş çevresi ile ilgili olan dışsal faktörler; ücret, denetim, terfi ve çalışma koşulları ölçekler yardımıyla ölçülmektedir. Kısa formu 20 maddeden oluşan, beşli likert tipi bir araçtır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan olan 20'ye yaklaşılması doyum düzeyinin düştüğünü, en yüksek puan olan 100'e yaklaşılması ise yükseldiğini işaret etmektedir. Ölçekte orta noktaya gelen 60 puan ise nötr doyumunu ifade etmektedir (Kara ve diğ., 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 21.00 paket programında araştırmacı tarafından kodlanmış ve gerekli analizler yapılmış ve anlamlılık 0,05 düzeyinde sınanmıştır. Katılımcıların toplam iş doyum ve örgütsel stres puanları hesaplanmış ve betimleyici frekans ve yüzdelik dağılımları çıkarılmıştır. Antrenörler ve sportif eğitim uzmanlarının iş doyum ve örgütsel stres ölçeklerinden elde ettikleri puanların belirlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden ikili küme karşılaştırmaları için bağımsız grup t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde antrenör ve sportif eğitim uzmanlarının iş doyum ve örgütsel stres ölçek verilerine ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel stres ve iş doyum arasındaki korelasyon

Korelasyon Matrisi

		Örgütsel_Stresi	İş_Doyumu
Örgütsel Stres	PearsonCorrelation	1	-,422
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	101	101
İş Doyumu	PearsonCorrelation	-,422	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	101	101

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, korelasyonun 0,05 seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,00<0,05$). Korelasyon katsayıları örgütsel stres ile iş doyum arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, örgütsel stres arttıkça, iş doyumunun azalacağı anlamına gelmektedir. Örgütsel stresin çalışanların iş doyum düzeylerini etkilediği bulunmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Antrenör ve Sportif Eğitim Uzmanlarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		frekans	%
Cinsiyet	Kadın	43	52,53%
	Erkek	58	

Yaş	20-30	50	49,50%
	31-40	38	37,62%
	41-50	12	11,88%
	51-65	1	0,99%
Eğitim	Lise	3	2,97%
	Önlisans	4	3,96%
	Lisans	76	75,25%
	Yüksek Lisans	16	15,84%
	Doktora	2	1,98%
Medeni Durum	Evli	46	45,54%
	Bekar	51	50,50%
	Boşanmış	4	3,96%
Çocuk Sayısı	Yok	64	63,37%
	1	19	18,81%
	2	14	13,86%
	3	4	3,96%
Aylık Gelir	2.000 TL - 3.000 TL	75	74,26%
	3.000 TL - 4.000 TL	22	21,78%
	4.000 TL - 5.000 TL	2	1,98%
	5.000 TL üstü	2	1,98%
Çalışılan Birim /Görev	Sportif Eğitim Uzmanı	49	48,51%
	Antrenör	52	51,49%
Çalışma Süresi	1-5 yıl	56	55,45%
	5-10 Yıl	22	21,78%
	10-20 Yıl	21	20,79%
	20 Yıl ve Üzeri	2	1,98%

Tablo 2’de yer alan ankete katılan ve değerlendirmeye alınan 101 Antrenör ve Sportif Eğitim Uzmanlarının sosyo-demografik özelliklerine ait frekans dağılımları ve yüzdelik oranları verilmiştir. Araştırmada yer alan ve anket sonuçları değerlendirmeye tabi tutulan 101 antrenör ve sportif eğitim uzmanının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; %57,43 çalışanın erkek; %42,57’sinin ise kadın çalışan olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki antrenör ve sportif eğitim uzmanının eğitim durumlarına göre incelendiğinde,

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 20 yazarlarına aittir.

%1,98'i doktora; %15,84'ünün yüksek lisans; %75,25'inin lisans eğitimi aldığı; %3,96'sının ön lisans; %2,93'nün lise mezunu olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan antrenör ve sportif eğitim uzmanlarının yaşa göre dağılımları incelendiğinde; %49,50'sinin 20-30; %37,62'sinin 31-40; %11,88'nin 41-50; %0,99'nun 51-65 yaş aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki antrenör ve sportif eğitim uzmanlarının çalışma sürelerine göre dağılımı incelendiğinde; %55,45'nin 1-5 yıl; %21,78'nin 5-10 yıl; %20,79'nun 10-20 yıl ve %1,98'nin 20 yıl ve üzeri kurumda çalışmış oldukları belirtilmiştir.

Tablo 3: Örneklem grubunun sosyo-demografik özelliklerine göre örgütsel stres ve iş doyumu puan ortalamaları varyans analizi sonuçları

Değişkenler			örgütsel stres	iş doyumu
		n	Ort±Ss	Ort±Ss
Yaş	20-30	50	3,39± ,42	3,04± ,51
	31-40	38	3,40± ,61	2,92± ,38
	41-50	12	3,32± ,23	3,04± ,38
	P Değeri		,890	,766
Eğitim Durumu	ilköğretim	3	3,036± ,97	1,88± ,54
	lise	4	3,52± ,42	2,87± ,15
	önlisans	76	3,35± ,45	2,99± ,53
	lisans	16	3,47± ,49	3,22± ,66
	yüksek lisans	2	3,98± ,76	2,82± ,53
	P Değeri		,217	,005
Çalışma Yılı	0-2 yıl	56	3,39± ,57	2,91± 602
	3-5 yıl	22	3,34± ,41	3,07± 56
	6-8 yıl	21	3,40± ,25	3,12± ,47
	9 ve üzeri	2	3,27± ,23	2,95± ,141
	P Değeri		,943	,423

Tablo 3'e bakıldığında örgütsel stres puanları; 20-30 yaş aralığındaki bireylerde 3,39± ,42; 31-40 yaş aralığı bireylerde 3,40± ,61; 41-50 yaş aralığı bireylerde ise 3,32± ,23 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar istatistiksel açıdan analiz edildiğinde sonuçların anlamsız olduğu görülmüştür (p=890; p>0,05). İş doyumu puanları karşılaştırıldığında; 20-30 yaş aralığında 3,04± ,51; 31-40 yaş aralığında 2,92± ,38; 41-50 yaş aralığında ise 3,04± ,38 iş doyumu puanları karşılaştırıldığında ise aralarındaki farkın da anlamsız olduğu görülmüştür (p=,766; p>0,05).

Eğitim durumu açısından örgütsel stres puanları incelendiğinde ilköğretim mezunu olanların puanı 3,036± ,97; lise mezunu olanların puanı 3,52± ,42; ön lisans mezunu olanların puanı 3,35± ,45; lisans mezunu olanların puanı 3,47± ,49; yüksek lisans mezunu olanların puanı ise 3,98± ,76 olduğu bulunmuştur. Eğitim durumu açısından örgütsel stres sonuçları analiz edildiğinde sonuçların anlamsız olduğu görülmüştür (p=,217; p>0,05).

İş doyumu puanlarına bakıldığında ise; ilköğretim mezunu olanların puanı 1,88± ,54; lise mezunu olanların puanı 2,87± ,15; ön lisans mezunu olanların puanı 2,99± ,53; lisans mezunu olanların puanı 3,22± ,66; yüksek lisans mezunu olanların puanı ise 2,82± ,53 olduğu görülmüştür. Eğitim durumu açısından yapılan analiz sonuçları iş doyumu açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir (p=0,005; p<0,05).

Çalışma yılı değişkenine göre örgütsel stres puanları incelendiğinde; 0-2 yıl arası çalışanların puanı 3,39± ,57; 3-5 yıl arası çalışanların puanı 3,34± ,41; 6-8 yıl çalışanların puanı 3,40± ,25; 9 yıl ve üzeri çalışanların puanlarının da 3,27± ,23 olduğu görülmüş. Bu puanlar analiz edildiğinde aralarındaki farkın da anlamsız olduğu görülmüştür (p=,943; p>0,05). İş doyum puanlarına bakıldığında ise; 0-2 yıl arası çalışanların puanı 2,91± ,602; 3-5 yıl arası çalışanların puanı 3,07± ,56; 6-8 yıl çalışanların puanı 3,12± ,47; 9 yıl ve üzeri çalışanların puanlarının da 2,95± ,141 olduğu görülmüş. Bu puanlar analiz edildiğinde aralarındaki farkın da anlamsız olduğu belirlenmiştir (p=,423; p>0,05).

Tablo 4: Cinsiyet ve görev ünvanı değişkenlerine göre örgütsel stres ve iş doyumu puan ortalamaları t testi analizi sonuçları

Değişkenler		N	Örgütsel stres Ort±Ss	İş doyumu Ort±Ss
Cinsiyet	Kadın	43	3,44±,456	3,076±,53
	Erkek	58	3,34±,49 ,316	2,92±,59 ,190
Yaptığı görev	Antrenör	52	3,36±,52	2,91±,57
	Sportif uzmanı	49	3,41±,44	3,071±,552
	P Değeri		,639	,165

Tablo 4'e bakıldığında katılımcılardan; 43 kadının örgütsel stres puanı (3,44±,456) 58 erkeğin puanlarına (3,34±,49) oranla çok az bir fark ile yüksek olduğu ve bulunan bu puanlar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu ($p=,316$; $p>0,05$) görülmüştür. Cinsiyet açısından iş doyumu puanları; kadınların puanlarının (3,076±,53) erkek katılımcıların puanlarına (2,92±,59) göre daha yüksek olduğu kadın ve erkek katılımcıların puanları arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu belirlenmiştir ($p=,190$; $p>0,05$). Katılımcılardan 52 kişinin antrenör olarak görev yaptığı ve bu grubun puan ortalamasının (3,36±,52); sportif eğitim uzmanı olarak görev yapan 49 kişinin ortalamasından (3,41±,44) daha düşük olduğu ve her iki grubun puanları arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu ($p=,639$; $p>0,05$) bulunmuştur. İş doyumu puanları ünvana göre karşılaştırıldığında ise antrenörlerin puanının (2,91±,0,57) sportif eğitim uzmanlarının puanlarına (3,071±,552) göre daha düşük olduğu ve her iki grup arasındaki farkın da anlamsız olduğu belirlenmiştir ($p=,165$; $p>0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde; iş doyumu ve örgütsel stres ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel stres ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştıran farklı çalışmalardan da bulgularımızı destekler şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Gerek yurt dışı ve gerekse yurt içinde yapılan araştırmalarda örgütsel stresin; iş doyumunu yüksek düzeyde etkilediği, örgütsel stres artarken çalışanların iş doyumlarının azaldığı. Diğer bir deyişle örgütsel stres azalırken iş doyumunun arttığı tespit edilmiştir (Ahsan, Zaini, David & Shah, 2009; Boston, 2008; Dicle Yeniyol, 2018; Durmuş ve Günay, 2007; Iqbal & Waseem, 2012; Miryala & Thangella, 2013; Peterson, 2009; Tardy, 2012; Verade, 2012).

Yaş açısından araştırma verilerini yorumlayacak olursak; ne örgütsel stres ölçeği ne de iş doyumu ölçek puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatüre bakıldığında da bizim bulgularımızı destekler nitelikte yaş değişkeni bakımından örgütsel stres kaynakları açısından herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığını belirten çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür (Kılıç, Yumuşak ve Yıldız, 2013). Yaş değişkeni açısından fark bulmayan araştırmaların aksine; örgütsel stres ile yaş değişkenleri açısından çeşitli maddelere verilen cevapların ortalamaları bakımından anlamlı sonuçlar olduğu da belirlenmiştir (Saraçel, Taşseven ve Ay, 2015). Araştırmamızda yaş değişkeni açısından iş doyumu sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatür çalışmalarında da bu bulgularımızı destekleyen sonuçların (Çelik ve Baştürk, 2013) aksine anlamlı farklılıklar belirleyen araştırma sonuçlarının olduğu da görülmüştür. Yaşla birlikte iş tatmininin artmasının nedeni olarak yaş ilerledikçe ödüllerin artması, mesleki konumun yükselmesi ile iş doyumunda da artış olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Organ & Lingl, 1995). İş doyumu ile yaş ilişkisini açıklayan çalışmalarda, iş doyumunun; erken yaşta yükseldiğini, orta yaş döneminde düştüğünü ve ileri yaşlarda tekrar yükseldiğini, yani bir tür ters u biçimi aldığından söz edilmiştir (Aksoy, 2018).

Eğitim durumu açısından veriler incelendiğinde; örgütsel stres ölçek sonuçları açısından anlamlı bir farklılık göstermez iken; eğitim durumuna göre iş doyumu sonuçları anlamlı farklılıklar göstermiştir. Eğitim durumu yükseldikçe iş doyum puanlarının da yükseldiği ancak yüksek lisans eğitimi olanlarda iş doyumunun yeniden düşmeye başladığı görülmüştür. Literatür bilgileri incelendiğinde de; eğitim ile iş tatmini arasındaki ilişki konusunda yapılan bazı çalışmalarda; eğitim ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olanların beklentilerinin yükselmesi sonucunda iş doyumunda da azalma olduğu, diğer

tarafından da eğitim düzeyi yükseldikçe statü açısından kişinin konumu yükseldiği için iş doyum düzeyinin de yüksek olduğu şeklinde bir biriyle çelişen yorumlar yapılmıştır (Aksoy, 2018). Eğitim durumunun iş doyumuna etkisini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar, eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasında bir ilişki bulmazken (Fındık, Erol, Süt ve Motör, 2011; Gölbaşı, Kelleci ve Doğan, 2008; Yıldız ve Kanan, 2005); bazı çalışmalar; eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunun azaldığını ortaya koymuştur (Blegen, 1993; Kuyurtar, Yamaç, Kanık ve Yurdakul, 2002). Bazı çalışmalar; bireylerin eğitim seviyesi arttıkça çalışanların işlerinde daha iyi yerlerde görev aldıklarını ve daha çok saygı görmeleri nedeniyle iş doyumlarının yükseldiğini belirtmiştir (Aksoy, 2018). Bizim araştırma bulgularımız da bu açıklamalarla yorumlandığında; eğitim durumu yükseldikçe iş doyumunu arttırdığı ancak yüksek lisans seviyesine gelince yine düşmeye başlamasının nedeni, araştırma grubunun da antrenör ve sportif eğitim uzmanı olarak görev almaları lisans seviyesine kadar eğitimle birlikte yaptıkları işin beklentilerine uygun iyi bir konum olarak düşünmeleri, yüksek lisans düzeyinde eğitim görenlerin ise yaptıkları görevlerin beklentilerinin altında yer almasından kaynaklı olmuş olabileceği düşünülmüştür.

Araştırma verilerimiz incelendiğinde; çalışma yılı ile örgütsel stres arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Kurumda çalışılan süre açısından; 1-5 yıl arası çalışan kişilerden kaynaklanan stres faktörlerinden daha fazla etkilenebilecekleri. Bireyin kuruma ve işe uyum sağlama sürecinin neden olabileceği belirtilmiştir (Gökgöz ve Altuğ, 2014). Meslekte çalışma süresi ile iş doyumunu ilişkisi incelendiğinde; bu çalışmamızda çalışma süresi ile iş doyumunu ve örgütsel stres seviyesi açısından bir farklılık görülmemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma bulgularımızı destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Blegen, 1993; Çelik ve Baştürk, 2013). Bir kısım çalışmalar ise; beş yıldan az çalışan katılımcıların ortalama iş doyum puanları, beş yıl ve üzeri çalışan katılımcıların ortalama iş doyum puanlarından daha yüksek olduğu, çalışma süresi arttıkça iş doyumlarının azaldığı bulunmuştur (Dicle Yeniyol, 2018; Kacel, Millar & Norris, 2005; Kahraman, Engin, Dülgerler ve Öztürk, 2011). Buna karşılık, meslekte çalışma süresinin artmasıyla iş doyumunun da arttığı, bir meslekteki çalışma süresi arttıkça bireylerin tecrübeleriyle ve işe alışma ile birlikte iş doyumlarının da arttığı bildirilmiştir (Aksoy, 2018).

Cinsiyet açısından araştırma bulgularına bakıldığında; kadın katılımcıların örgütsel stres puanı erkeklerin puanlarına oranla çok az bir fark ile yüksek olduğu ve bulunan bu puanlar arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu görülmüştür. Bizim çalışma verilerimizi destekleyen araştırmalar olduğu gibi (Demir, 2017). Kadınların stres düzeyini yüksek bulan çalışmalar olduğu görülmüştür (Senemoğlu, 20017). Cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisi konusunda birbiriyle uyumlu bir bilgi bulunmadığı, kadın çalışanların erkeklere göre daha yoğun şekilde örgütsel stres yaşadıkları saptanmıştır (Gök, 2009).

Yine araştırmamızda cinsiyet açısından; kadınların iş doyumunu puanları erkek katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olsa da kadın ve erkek katılımcıların puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamsız olduğu belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında da bizim çalışmamızı destekler şekilde cinsiyetler arası fark olmadığını belirten araştırmaların (Çelik ve Baştürk, 2013; Sünter, Canbaz, Dabak, Öz ve Pekşen, 2006) aksine; erkeklerin iş doyumunu kadın çalışanlardan daha yüksek bulan çalışmaların da olduğu görülmüştür (Dicle Yeniyol, 2018). Yapılan çalışmalar, cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisi konusunda birbiriyle uyumlu bir bilgi bulunmadığından söz etmiştir (Aksoy, 2018). Özellikle toplumsal cinsiyet rol eşitsizliği değerlendirildiğinde; hem kadınların iş yaşamında yer edinmek açısından fazla uğraş vermeleri gerekliliği hem de toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadınların yüklerinin daha fazla oluşuyla iş doyumlarının daha az olduğu şeklinde açıklanabileceği belirtilmiştir (Özçatal, 2011). Bazı yayınlar, aynı özellikteki işe aynı şekilde ilgi göstermelerine rağmen, kadınların düşük beklentilere sahip olarak aynı iş koşullarında erkeklere oranla daha çok tatmin olduklarını göstermiştir (Aksoy, 2018).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda; iş doyumunun cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak görev yapılan okulda geçen süre ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Çelik ve Baştürk, 2013).

Antrenör olarak görev yapanların puan ortalamasının sportif eğitim uzmanlarının puan ortalamasından daha düşük olduğu görülse de her iki grubun puanları arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. İş doyumunu açısından bakıldığında; antrenör puanlarının sportif eğitim uzmanlarının puanlarına göre daha düşük olduğu belirlense de her iki grup arasındaki farkın da anlamsız olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarında antrenör ve sportif eğitim uzmanı olanlar arasında ne örgütsel stres ve ne de iş doyumunu açısından herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda da her iki ünvana sahip kişilerin de hemen hemen aynı statüde ve aynı içerikli işi yürütüyor olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ahsan, N., Zaini, A., David Y. & Shah S. A. (2009). A study of job stress on job satisfaction among university staff in Malaysia: empirical study. *European Journal of Social Sciences*, 8, 1, 121–131.

Aksoy, K. (2018). *Çalışanlarda motivasyon ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ataay İ. D. (1988). *İşletmelerde İnsan Gücü Verimliliğini Etkileyen Faktörler*. Ankara: MESS Yayınları.

Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Balcı, A. (1993). Üniversite öğretim elemanlarının iş stresi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 315-334.

Balcı, A. (2000). *İş Stresi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Baycan, F. A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Blaug, R., Kenyon, A. & Lekhi, R. (2007). *Stress at work*, London: The Work Foundation.

Blegen, M. (1993). Nurses job satisfaction: A meta-analysis of related variables. *Nursing Research*, 42(1), 36-41.

Boston, T. M. (2008). *The impact of stress, burnout, and job satisfaction on rural social workers*. Unpublished doctoral dissertation, Community College Leadership in the Department of Leadership Faculty of Mississippi State University, Mississippi. USA.

Çelik Z. ve Baştürk R. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin yordanması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 34-40.

Daft, R.L. (1991). *Management*. (Second Edition), Orlando: The Dryden Press.

Demir, H. (2017). *Sosyal güvenlik alanında çalışan kamu personellerinin örgütsel stres kaynaklarının incelenmesi: Bitlis ve Siirt Sosyal Güvenlik İl Müdürlüğü örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dicle (Yenirol), Z. (2018). *Sağlık çalışanlarının iş doyumunu, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durmuş, S. ve Günay, O. (2007). Hemşirelerde iş doyumunu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Medical Journal*, 29 (2), 139-146.

Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

- Findık, Ü. Y., Erol, Ö., Süt, N. ve Motör, D. (2011). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeyi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 27(3), 55- 65.
- Gökgöz, H. ve Altuğ, N. (2014). Örgütsel Stresin Öğretim Elemanlarının Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14(4), 519-530.
- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 587-605.
- Gölbaşı, Z., Kelleci, M. ve Doğan, S. (2008). Relationships between coping strategies, individual characteristics and job satisfaction in a sample of hospital nurses: cross- sectional questionnaire survey. *International Journal Of Nursing Studies*, 45, 1800- 1806.
- Iqbal, M. & Waseem, M. A. (2012). Impact of Job stress on job satisfaction among air traffic controllers of civil aviation authority: an empirical study from Pakistan. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(2), 53–70.
- Kacel, B., Millar, M. & Norris, D. (2005). Measurement of nurse practitioner job satisfaction in a Midwestern state. *J Am Acad Nurse Pract*, 17(1), 27-32.
- Kahraman, G., Engin, E., Dülgerler, Ş. ve Öztürk, E. (2011). Yoğun bakım hemşirelerinin iş doyumları ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4 (1), 12-18.
- Kara, İ. H., Baltacı, D., Atar, G., Yılmaz, A., Karaçam, M. S., Deler, M. H. ve diğ. (2013). Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi çalışanlarında iş doyum ve etkili olabilecek çalışma koşullarının belirlenmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 7(3),125-133.
- Kılıç, R., Yumuşak S. ve Yıldız H., (2013). Banka çalışanlarının maruz kaldıkları bireysel ve örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 71-92.
- Kuyurtar, F., Yamaç, T., Kanık, A. ve Yurdakul, M. (2002). İçel il merkezindeki hastanelerde çalışan hemşirelerin örgütsel iş doyumları ve etkileyen faktörler. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 4, 449-454.
- Mıryala, R. K. & Thangella, S. (2013). Job Satisfaction Among Government Doctors: An Exploratory Study. *The Indian University Press Journal of Organizational Behavior*. XII(1), 41–74.
- Organ, D.W. & Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction and organizatioal citizenship behavior. *Journal of Social Psychology*, 135 (3), 339-351.
- Özçatal, E.O. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 21-39.
- Özer, M.A. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Peterson, J. Z. (2009). *Job stress, job satisfaction and intention to leave among new nurses*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Ay N. (2015). Örgütsel stresin iş motivasyonu üzerine etkisi: banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Social Sciences Research Journal*, 4(4), 12-34.
- Senemoğlu, P. (2017). *Sağlık kuruluşlarında örgütsel stres: ilaç mümessilleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Sünter, A. T., Canbaz, S., Dabak, Ş., Öz, H. ve Pekşen, Y. (2006). Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyum düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, 16(1), 9-14.
- www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 25 yazarlarına aittir.**

Tardy, A. M. (2012). *Overwhelmed Authorities: the effects of occupational stress on the job satisfaction and burnout in correction officers*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.

Verade, G. (2012). *The Relationship Between Demographic Variables, Stress and Job Satisfaction: A study of hawaii fire service personel*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.

Weinberg, A., Sutherland, V. & Cooper, C. (2010). *Organizational stress management-a strategic approach. first published by palgrave macmillan*. New York. USA: Palgrave Macmillan St Martin's Press LLC. retrieved April 14, 2018, from Springerlink.

Weiss, D. J., Davis, R. V., England, G. W. & Lofguist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire. industrial relation center*, Minneapolis: University of Minnesota.

Wubuli, A. (2009). *A study on the factors affecting job satisfaction amongst employees of fast food restaurants*. Unpublished degree of Masters, College of Business, Universiti Utara Malaysia.

Yıldız, N. ve Kanan, N. (2005). Yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 9 (1), 8- 13.

VELİ ALGISI VE BEKLENTİSİ

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Blm. Uzm. Suna Dağdelen
MEB
sndagdelen@gmail.com

Blm. Uzm. Elif Kılıç
MEB
elifkiloc40@gmail.com

Blm. Uzm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

Blm. Uzm. Aybike Dağıstan
MEB
aybike_y@msn.com

Özet

Bu çalışma öğrenmede etkili unsurlardan öğrenci velisini bazı açılardan incelemektedir. Bu araştırma, öğrenmede öğrenci velisinin öğrenciye katkısını ve öğrencinin veliden beklentisini saptamayı amaçlamıştır. E-okulda öğrencinin resmi kayıtlı velisi olan kişinin öğrenciye katkısını belirlemek, gerçekte ilgilenen veliyi tespit etmek, öğrencinin veliyi nasıl algıladığını öğrenmek ve velinin veli olarak kendini nasıl algıladığını belirlemek alt amaçları çalışmanın problemini oluşturmuştur. Araştırma nitel desende betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar alt, orta ve yüksek eğitimli veliler ile onların çocukları ile yürütülmüştür. Görüşmeler ses kaydı yolu ile alınarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilip açıklanmıştır. Öğrencinin velisinden beklentisi, velinin görev ve sorumluluklarını nasıl algıladığı ve katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazında konu ile ilgili yeterli çalışma olmadığı tespit edilmiştir ve çalışmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularında, öğrencinin velisinden eğitim öğretim yaşamında bir takım destekler beklediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Veli algısı, veli beklentisi, öğrenci velisi.

PARENT PERCEPTION AND EXPECTATION

Abstract

This study examines students' parents who are among the effective factors in learning in different aspects. This research aimed to determine contribution of parents and expectation of students. Determination of parents' contribution who are officially registered in e-school to student, finding out parent who is actually interested, learning how child perceives parents and determining how parents perceives himself as parents. Research is a descriptive study in qualitative terms. A structured interview technique was used. Participants were among lower, middle and higher educated parents

and their children. Interviews were recorded. The data analyzed with content analysis method. It was tried to find out expectations of students, perception of parents on their duties and responsibilities and contributions. As there is not enough work in literature, it is thought that work will contribute to field. As a result, it is seen that student expects some support from his parents in education process.

Keywords: Parent perception, parent expectation, student's parent.

GİRİŞ

Öğretim çok çeşitli unsurlardan etkilenmektedir. Öğretim ortamı, öğretene, öğrenen, fiziki şartlar, öğretim yöntemleri bunlardan birkaçını oluşturmaktadır. Öğrenme ile ilgili birçok çalışma, öğrenmeyi etkili ve verimli kılmayı amaçlayarak yapılmıştır. Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesini sadece bir unsura bağlanmak mümkün değildir. Her bir faktörün benzer veya farklı etkileri söz konusudur.

Eğitim sürecinin birçok boyutu olmakla birlikte eğitimin temeli, öğrenmeye dayanmaktadır. Öğrenme ise ailede başlayarak planlı ve programlı bir şekilde okulda devam eder. Bu durumda bireyin gelecekteki yaşamında ve toplumun kalkınmasında okulun belirleyici rolü olmaktadır. Bu nedenle okulların geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecinde aktif bir rol almaları gerekmektedir (Gökçe, 2000).

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 (Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009).

Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliğine, sağlıklı bir işbirliği için ise tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralelleştirip bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Şahin ve Ünver, 2005). Yapılan bir araştırmada öğretmenler, okul ile iş birliği yapan velilerin çocuklarının okul başarısında olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir (Çelenk, 2003).

Bununla birlikte öğrenci velileri, çocuklarının daha nitelikli yetiştirilebilmesi için okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapmak zorundadır. Kuşkusuz ana-babalar çocuklarını en yakından tanıyan kişilerdir. Ana-babalar çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları ile kişilik özelliklerini yakından izleyerek öğretmene çok yararlı bilgiler verebilirler. Hatta ortaya çıkan sorunların çözülmesinde işbirliği yaparak birlikte çalışabilirler. Böylece ana baba çocuğuna karşı nasıl davranması gerektiği konusunda da bilgi sahibi olur (Gökçe, 2000). Her ailenin beklentileri, yaşayış biçimleri, çocuklarına uyguladığı eğitim tarzı değişiktir. Bu faktörler çocuğun kişiliğinin yerleşme aşamasında kültürel, sosyal, ahlaki ve hatta duygusal görüş açısını etkiler (Wolfendale, 1983).

Anne-babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, aile içi ilişkiler, boşanma, aile üyelerinden birinin ölümü, anne-babanın çocuğa karşı tutumları, anne-babanın okula karşı tutumları ve çocukta okul başarısı beklentileri, çocuğun ders çalışma ortamı gibi hususlar çocuğun okul başarısını etkilemektedir. Bazı anne-babalar çocuklarının yeteneklerini, kapasitelerini ve ilgilerini tanımadıkları için onlardan gerçekçi olmayan yüksek bir başarı beklentisi içine girmektedirler. Ailelerinin bu beklentilerini karşılamakta güçlük çeken çocuklar, olumsuz bir benlik kavramı geliştirmekte, gerginlik ve kaygı yaşamaktadır. Bu durum onları paniğe sürükleyerek başarı düzeylerinin daha da düşmesine neden olmaktadır (Dam, 2008).

Araştırmalar çocuklarından okul başarısı bekleyen ve arzulayan ailelerin çocukları ile yakından ilgilendiklerinde onların daha başarılı olduğunu göstermektedir (Epstein,1992). Evde ailenin çocuğun eğitim etkinliklerine katılmasının, örneğin okul çalışmalarını takip etmesi, çocuğu öğrenmeye cesaretlendirmesi, çocuğun okul başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Henderson,1987).

Bu çalışma ile öğrencinin veliden beklentilerinin ve velilerin öğrenciye katkılarının belirlenmesi amaçlandığı için araştırmanın bulguları ile alan yazına katkısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrencinin veliyi nasıl algıladığı, velisinden beklentileri ve velilerin öğrenciye katkı biçimlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. E-okulda öğrencinin resmi kayıtlı velisi olan kişinin öğrenciye katkısı nedir?
2. Gerçekte öğrenci ile ilgilenen veli kimdir?
3. Öğrenci veliyi nasıl algılamaktadır?
4. Veli olan kişi, veli olarak kendini nasıl algılamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Kırşehir’de öğrenim gören öğrencilerin veli algısının ve velilerin kendini nasıl algıladığının belirlendiği bu çalışma nitel türde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim çalışması ile desenlenmiştir. Veli ve öğrencilerin konuya yönelik görüşlerini, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim deseni (fenomenoloji, görüngü bilim)” kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, bahsi geçen olgu bilim deseni; günlük hayatımızda çevremizi kuşatan olaylar ve nesneler dâhilinde farkında olduğumuz fakat haklarında derinlemesine ve ayrıntıya inen bir algı ve düşünceye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Bu olgular günlük hayatımızda yaşadığımız basit bir olay şeklinde olabildiği gibi edindiğimiz deneyimler, çevremize karşı geliştirdiğimiz algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar şeklinde de karşımıza çıkabilmektedirler. Yine Yıldırım ve Şimşek’in (2005) belirttiği gibi; “Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Eğitimde gerçek bir olgu olarak öğrencide veli algısı ve beklentisi, bu okullarda öğrenim gören öğrenci ve velilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlemesi yapılırken konu veli algısı üzerine olduğu için velilerin eğitim durumları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Araştırma Kırşehir ili okullarında öğretim gören öğrenciler ve velileri ile yapılmıştır. Öğrenci velilerinin eğitim durumları; 7 veli ilköğretim mezunu, 9 veli ortaöğretim mezunu ve 6 veli lisans ve üzeri mezunu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin öğrenim gören öğrencileri ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmada 22 veli ve 22 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma çerçevesinde “Amaçlı Örneklem” yöntemlerinden “Ölçüt Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem metodundaki temel çalışma prensibi daha önceden üzerinde çalışılmış ve belirlenmiş bir dizi ölçüt vasıtasıyla veri toplama sürecinde karşılaşılan bütün durumların ayrıntılı ve sıhhatli bir çalışma tekniğiyle tamamlanması sürecidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013) “Nitel araştırmalar genellikle “amaçlı” bir şekilde seçilmiş küçük örneklemle hatta bazen tek bir örneklemle (N=1) bile detaylı bir şekilde yapılabilir.” Ölçüt örneklemin mantığı ise kalite güvence çalışmalarında olağan bir strateji olan daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumların çalışılması ve gözden geçirilmesi” yöntemidir. Ölçüt örneklemdaki asıl önemli olan husus seçilecek olan durumların bilgi vermeleri açısından oldukça zengin olmasıdır. Çünkü bu durum program veya sistem iyileştirmeleri ve eksikliklerinin tespiti açısından birer fırsat niteliğindedirler. (Patton, 2014, s.230,238). Katılımcıların cinsiyet (Tablo 1) ve Eğitim durumları (Tablo 2) de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Velilerinin Cinsiyet Dağılımı

CİNSİYET	KATILIMCI SAYISI
Kadın	14
Erkek	8
TOPLAM	22

Veli katılımcıların eğitim düzeyleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Velilerin Eğitim Düzeyleri

EĞİTİM DURUMU	VELİ SAYISI
İlköğretim mezunu	7
Ortaöğretim mezunu	9
Yükseköğretim mezunu	6
TOPLAM	22

Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2013). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayırmak mümkündür. Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile öğrencilerden, başka bir görüşme formu ile de bu öğrencilerin velilerinden toplanmıştır. Katılımcılara sorulan sorular önceden belirlenmiş ve tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler ses kaydı yolu ile alınarak görüşme formlarına aktarılmıştır. Görüşmelerde kişisel bilgilerine ek olarak velilere 8 soru, öğrenciler ise 13 soru yöneltilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlilik / 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: Bu görüşme formunun hazırlanması sürecinde araştırma kapsamında elde edilmek istenen verilerin kalitesi açısından kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, soruların katılımcılar nezdinde daha iyi anlaşılması ve verilecek cevapların daha detaylı olması babında her sorunun akabinde soru kökünü destekler nitelikte sondalar ekleme, katılımcıları yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular hazırlama, araştırılmak istenen konu hakkında geniş bir yelpazede veri elde etmek amacıyla farklı amaçlar içeren farklı türden sorular yazma ve hazırlanan bu soruların mantıklı bir şekilde düzenleme kaideleri dikkate alınmıştır ve bu sürecin hassasiyeti üzerinde titizlikle durulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu anlamda görüşme formundaki kavramsal çerçeveyi oluşturmak ve elde edilecek verilerin sıhhati açısından daha nitelikli sorular hazırlamak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Taslak görüşme formu hazırlanıp, 3 uzman görüşüne sunulurken, “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltmesine dönük görüşleriniz” şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenilirliği Miles & Huberman’ın (1994) formülü $[Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}]$ 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 2018 Mart ayı içerisinde aynı anda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, isimsiz formla ses kaydı elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. 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 grup altında toplanarak sayısallaştırılarak bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yapılan araştırmada geçerlilik çalışmasında yansız fikirler oluşturabilmek ve bütüncül yaklaşabilmek için meslektaş teyidi alınmıştır. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken gizlilik esası göz önünde bulundurulmuş ve araştırmanın konusu olan ifade etmek için velileri "V1, V2, V3; öğrencileri ifade etmek için Ö1, Ö2." şeklinde kodlanmışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verileri 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 açıklanmıştır. Öğrenci ve velilerinden elde edilen verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir. Veli ve öğrenci olmak üzere 2 farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcı görüş form, ilgili öğrenci ve velisinin form numaraları (1, 2, 3) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin öğrenciler, öğrenci form no 1 (Ö1), veli formları ise cinsiyete göre (K1, E2) olarak kodlanmıştır. Çalışma ile ilgili veriler alındıktan sonra ilk olarak her bir grubun sorulara verdikleri cevaplar ayrı ayrı ve her bir soru için belirlenmiştir. İkinci aşamada verilen cevaplardan öz olarak aynı fakat farklı sözcüklerle ifade edilenler birleştirilerek bir kategoride toplanmıştır. Daha sonra cevap kategorilerine ilişkin frekans çıkartılarak verilerin analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler öğrenci ve velilerinin görüş ve önerileri doğrultusunda iki ayrı bölüm halinde düzenlenmiştir. Verilere ilişkin bulgular ayrı tablolar halinde gösterilmiştir. Bununla birlikte bulgular orijinal katılımcı görüşleri ile de desteklenerek bu görüşlerin araştırmadaki kategorik yerleri belirtilmiştir. Velilerin eğitim düzeyi, E okul sistemindeki veli, evde ilgilenen veli ve öğrencinin istediği veli durumlarını gösteren bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Veli Eğitim Düzeyi –E-Okul Velisi-Öğrencinin İsteddiği Veli Durumu

ÖĞRENCİ	VELİ EĞİTİM DÜZEYİ	E-OKULDAKİ VELİSİ		EVDE İLGİLENEN			ÖĞRENCİNİN İSTEDİĞİ VELİ		
		Anne	Baba	Anne	Baba	Diğer	Anne	Baba	Diğer
Ö1	Yükseköğretim	X		X			X		
Ö2	Yükseköğretim		X	X			X		
Ö3	Ortaöğretim		X		X			X	
Ö4	Ortaöğretim	X		X		ağabey			herkes
Ö5	İlköğretim	X		X			X	X	
Ö6	Yükseköğretim		X	X	X		X	X	
Ö7	Yükseköğretim		X		X			X	
Ö8	Ortaöğretim		X	X			X		
Ö9	İlköğretim	X		X					ağabey
Ö10	Ortaöğretim	X		X			X		
Ö11	Yükseköğretim	X		X		ağabey		X	
Ö12	Yükseköğretim		X	X			X		
Ö13	İlköğretim	X		X				X	
Ö14	İlköğretim	X		X			X		
Ö15	Ortaöğretim	X				abla	X	X	
Ö16	İlköğretim	X		X			X		
Ö17	Ortaöğretim		X		X				bilgili biri
Ö18	Ortaöğretim			X			X		
Ö19	İlköğretim		X	X					ağabey
Ö20	Ortaöğretim		X			hiçkimse		X	
Ö21	Ortaöğretim		X		X		X	X	
Ö22	İlköğretim	X		X				X	
TOPLAM		12	10	16	5		12	10	

Tablo 3'e göre 22 katılımcı velinin 12'si E okulda kayıtlı anne, 10'u E okulda kayıtlı baba veli iken, 13 anne ve 4 baba, 3 ikili, 1 hiç kimse ve 1 abla veli evde çocuğu ile ilgilenen veli konumundadır. Bunlara karşın öğrencinin istediği veli anne 6, baba 6, ikili veli 5, abi 1 ve bilgili biri 1 olarak görülmektedir.

1. Velilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Veli görüşlerine göre çocuğunun e-okulda kayıtlı velisi olma sebebi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Veli Görüşlerine Göre Öğrencinin E- Okulda Kayıtlı Velisi Olma Sebebi

SEBEP	f
Anne- baba olma görevi	6
Ders takibi	10
Diğer velinin evde olmaması	1
İlgilenen kişi olmak	1
Cevap yok	5

Tablo 4'e göre velilerden 10 kişi öğrencinin ders takibini yapan kişi olmaktan dolayı, 6 kişi anne- baba olma görevinden dolayı, 1 kişi diğer veli olacak kişinin evde bulunmamasından dolayı, 1 kişi ilgilenen kişi olan kendi olduğundan dolayı e-okulda kayıtlı veli olduklarını belirtmişlerdir. 5 kişi ise herhangi bir sebebe dayalı olmadığını ifade etmektedirler. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...not derecesini bilmek için e-okulda kayıtlı velisi benim .' (Görüşme kaydı : V5)'...çünkü öğrencimin durumunu takip etmek istiyorum .' (Görüşme kaydı : V6)'...annesi olmamdan dolayı e-okulda kayıtlı velisi benim .' (Görüşme kaydı : V1)

Veli görüşlerine göre velinin çocuğu ile evde ilgilenmesinin sebebi Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5: Veli Görüşlerine Göre Öğrenci İle Evde Veli Olarak İlgilenme Sebebi

SEBEP	f
Başarılı olması için	14
Veli olma sorumluluğu	5
Yardımcı olmak	1
Aynı alanda çalışmak	1
Cevap yok	1

Tablo 5'e göre 14 veli görüşü çocuklarının başarılı olmasını istemesinden, 5 veli görüşü veli olma sorumluluğu taşımasından dolayı çocukları ile evde ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...daha iyi bir düzeye gelebilmesi için ilgilenmeye çalışıyorum .' (Görüşme kaydı : V2)'...iyi bir meslek sahibi olması için çabalıyorum .' (Görüşme kaydı : V13)'...çocuğumun başarısını isterim .' (Görüşme kaydı : V11)'...annesi olma sorumluluğum bunu gerektiriyor .' (Görüşme kaydı : V5)

Çalışmada veli görüşlerine göre öğrenci velisi olma kavramı Tablo 6 ile açıklanmaktadır.

Tablo 6: Veli Görüşlerine Göre Öğrenci Velisi Olma Kavramı

TEMA	ALT TEMA	f
Manevi tatmin	İlgi	10
	Sevgi	
	Hissiyat	
	Paylaşım	
Sorumluluk	Sorumlu olma	9
	Anne baba olma	
	Aile bireyi	
	Hayata yetiştirme	
	Sahip çıkmak	
Okul durumu takibi	Dersleri takip	3
	Ders başarısına yardım etmek	

Akademik başarıya teşvik	Eğitim Öğretim	2
Yönlendirme	Her konuda yardımcı olmak Ahlaki değerlere edinim sağlamak	2

Tablo 6'da görüldüğü gibi velilerin veli olma kavramını değerlendirirken çoğunluk olarak manevi tatmin (f:10), sorumluluk (f:9), okul durumu takibi(f:3), akademik teşvik(F:2), yönlendirme(f:2) olarak tanımlamaktadırlar. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...bana göre veli olmak o öğrenciye karşı sorumluluk sahibi olmaktır .' (Görüşme kaydı : V5),
'...onunla bir veli değil de arkadaş gibi olmak ve her şeyi onunla paylaşmaktır..' (Görüşme kaydı : V4),
'...veli olmak çok güzel bir duygudur .' (Görüşme kaydı : V3)

Veli görüşlerine göre öğrencilerin okul dışında kimi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7: Veli Görüşlerine Göre Öğrencinin Okul Dışında Sorumlulukları

GÖREV VE SORUMLULUK	ALT GÖREV	f
Ev İşleri	Yemek yapma Ekmek alma Temizlik yapma	6
Ders çalışma	Ödev/ders yapmak Tekrar yapmak Kitap okumak Kursa gitmek	13
Kişisel	Dinlenmek Giyinmek Üzerine düşen bilmek/yapmak İyi beslenmek Aile sözü dinlemek	5
Manevi	Saygılı olma Çevreye sorumlu olma Aileye sorumlu olma	3
Aileye destek	Fikir alış verişinde bulunmak Yardımcı olmak	10

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrenciler ailelerine ve kendilerine karşı birtakım sorumluluklar taşımaktadır ve yerine getirmektedir. 10 veli okul dışında ders çalışmayı,13 veli aileye destek olmayı öğrenciler için sorumluluk olarak görmektedir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...ders çalışmak, kitap okumak, tekrar yapmak, ailesine yardımcı olabileceği konularda yardımcı olmak vb.' (Görüşme kaydı: V3), '...anne ve babasına evde yardımcı olmak .' (Görüşme kaydı: V2),
'...annesine yardım etmek .' (Görüşme kaydı: V13), '...çevresine saygılı olması .' (Görüşme kaydı : V8), Veli görüşlerine göre öğrencinin öğrenmesinde veli katkısı Tablo 8'de belirtilmiştir.

Öğrenciye veli katkısına ilişkin veli görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Veli Görüşlerine Göre Velinin Katkısı

KATKI SAĞLADIĞI KONU	ALT KONU	f
Yardım etme	Sorun çözme Dersine yardımcı olma Eğitime destek olma	9

Genel	Beslenme Kişilik gelişimi Kendini yetiştirme	3
Başarı	Öğretim	7
Ahlaki	Terbiye verme İyi örnek olma İletişim kurma İyi ebeveyn olma	6
Katkı sağlayamıyorum (hiçbir şey)		4

Tablo 8'e göre veliler öğrencilere yardım etme açısından, genel konularda, başarı olmasında, ahlaki konularda katkı getirdiklerini ifade etmişlerdir. 4 veli ise öğrenciye katkı sağlayamadıklarını düşünmektedir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...maddi ve manevi her türlü desteği sağladığımı düşünüyorum .' (Görüşme kaydı: V8, '...kişilik gelişimi, eğitimi, öğretimi, beslenmesi, terbiyesi gibi konularda gereken sorumluluğumu yapıyorum.' (Görüşme kaydı: V1), '...sevgiyle derslerinde yardımcı oluyorum .' (Görüşme kaydı: V19)

2. Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşlerine göre veli olarak e-okul sisteminde kayıtlı kişi anne veya baba olarak değiştiği fark edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre e-okulda kayıtlı velisinin anne veya babasının olma sebebi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrenci Görüşlerine Göre Velisinin e- Okulda Kayıtlı Velisi Olma Sebebi

SEBEP	f
Veli olma duygusu	7
Veli takibi	8
Veli ilgisi/sevgisi	3
Cevap yok	4

Tablo 9 bulgularına göre, öğrencilerden 8'i kendisinin takibini yapan kişi olmasından dolayı, 7 öğrenci ailesinin veli olma duygusundan dolayı, 3 öğrenci velinin ilgisi/sevgisinden dolayı e-okulda kayıtlı veli olduklarını belirtmişlerdir. 4 öğrenci ise soruyu cevaplamak istememiştir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...notlarımı kontrol etmesi için annem e-okulda kayıtlı velimdir.' (Görüşme kaydı: Ö22), '...derslerimi yakından takip etmek için kayıtlı.' (Görüşme kaydı: Ö11), '...sebebi annemin benimle daha çok ilgilenmesi .' (Görüşme kaydı: Ö4), Öğrenci görüşlerine göre e-okulda kayıtlı veya evde veli olarak ilgilenen kişinin ilgilenme sebebi Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10: Öğrenci Görüşlerine Göre Evde İlgilenen Kişinin İlgilenme Sebebi

SEBEP	f
Başarılı olmasını isteme	7
Veli olma sorumluluğu taşıma	3
Gelecek sağlayabilme	5
Yardımcı olma	5
Yeterli zamanı olması	1
Sevgi gösterme	1

Tablo 10'da belirtilenler sebeplere göre 7 öğrenci velisinin başarı isteğini, 5 öğrenci gelecek sağlama amaçlı, 5 öğrenci yardımcı olmak amaçlı velilerinin kendileri ile ilgilendiklerini söylemektedirler. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...annemin ev hanımı olması ağabeyimin de benden daha bilgili olması .' (Görüşme kaydı : Ö4),
'...annem ilgileniyor. Çünkü benim bir meslek sahibi olmamı istiyor .' (Görüşme kaydı : Ö5), '...annem ve babam iyi eğitim almam için evde yardımcı oluyorlar .' (Görüşme kaydı : Ö6.

Tablo 11' de öğrencinin derslerine evde yardımcı olan kişinin ilgilenme sebepleri verilmiştir.

Tablo 11: Öğrenci Görüşlerine Göre Evde Dersine Yardımcı Olan Kişinin İlgiilenme Sebebi

SEBEP	f
Başarılı olmasını isteme	9
Yardımcı olma	9
Veli olma sorumluluğu taşıma	1
Cevap yok	3

Tablo 11'e göre evde öğrencinin derslerine yardımcı olma sebepleri, başarılı olmasını isteme(f:9) ve öğrenciye yardımcı olma(f:9) olarak belirtilmiştir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...derslerimi anlamamı sağlamak istiyorlar .' (Görüşme kaydı : Ö9, '...annem kendini sorumlu hissediyor .' (Görüşme kaydı : Ö14), '...bazı soruları çözemediğimde yardımcı oluyor .' (Görüşme kaydı : Ö18)

Tablo 10 ile Tablo 11 karşılaştırıldığında öğrenci görüşlerinin, velinin öğrenciden başarılı olmasını isteme, veli olma sorumluluğu taşıma ve yardımcı olma temalarında birleştiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre veli olma görevi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrenci Görüşlerine Göre Velinin Görevi

GÖREV	f
Takip/ Sorumluluk	6
Yaklaşım	8
Başarı sağlamak	3
Yardımcı olmak/Desteklemek	5

Tablo 12'ye göre öğrenciler velilerinin veli olma görevini takip/sorumluluk(f:6), yaklaşım(f:8), başarı sağlamak (f:3)ve yardımcı/destek olmak(f:5) temaları ile tanımlamaktadırlar. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...çocuğunun eğitimidir .' (Görüşme kaydı : Ö22), '...çocuklarının geleceğini düşünmesidir .' (Görüşme kaydı : Ö9), '...bir velinin görevi çocuğunun her ihtiyacıyla ilgilenmesidir .' (Görüşme kaydı : Ö18), Öğrenci görüşlerine göre öğrenmesinde veli katkısı Tablo 13'de belirtilmiştir.

Tablo 13: Öğrenci Görüşlerine Göre Velinin Katkısı

KATKI SAĞLADIĞI KONU	f
Yönlendirme	5
Takip	3
Birlikte çalışma	7
Maddi	1
İlgi	1
Genel	5

Tablo 13'e göre öğrencilerden 7'si veli ile birlikte çalışmada, 5'i her konuda, 5'i yönlendirme desteğinde velisinin katkı sağladığını düşünmektedirler. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...toplantılarıma katılıyorlar .' (Görüşme kaydı : Ö20), '...hayatımı bana kolaylaştırıyorlar .' (Görüşme kaydı : Ö18), '...ödevlerimde yardımcı oluyor .' (Görüşme kaydı : Ö22)

Öğrencilere yöneltilen ' velin olan kişinin sana nasıl yardımcı olmasını isterdin?' sorusuna alınan yanıtlara göre öğrencilerin 3'ü velilerinden memnun, 1' i çok fazla ilgilendiği için 18' i daha az ilgilendiği için memnun olmadıklarını belirtmiştir. Daha az ilgilendiğini söyleyen 18 öğrenci ise ilgi, destek, genel kültür, maddi, manevi konularında yardım beklediklerini dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...bana dürüst bir şekilde yardımcı olmasını isterdim .' (Görüşme kaydı : Ö21), '...daha iyi bilip bana daha çok öğretmelerini isterdim.' (Görüşme kaydı: Ö20), '...ödevlerim konusunda bana yardım etmesini isterdim.' (Görüşme kaydı : Ö11), '...bilmediğim konularda bana akıl vermesini isterdim.' (Görüşme kaydı : Ö4)

Öğrencilere kendisi ile evde ilgilenmesini istediği kişinin ilgilenmesini isteme sebebi sorulduğunda bilgi ve ilgi temaları etrafında görüş birliğine varıldığı belirlenmiştir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...babam daha bilgili olduğu için benimle ilgileniyor.' (Görüşme kaydı: Ö3), '...evdeki herkesin benimle ilgilenmesini isterdim çünkü herkesin fikirleri farklı olabiliyor.' (Görüşme kaydı: Ö4), '...abim daha bilgili olduğu için benimle ilgilenisin isterim.' (Görüşme kaydı: Ö9), '...derslerimle bilgili birinin yardımcı olmasını isterdim.' (Görüşme kaydı: Ö17), '...babam ilgilenisin isterdim. Çünkü annem 5. Sınıfı bitirmiş ama babam lise 1 e kadar okumuş. O daha bilgili.' (Görüşme kaydı : Ö22)

İlgi temasını yansıtan görüşme örnekleri ise şu şekilde örneklendirilebilir:

'...Fatih abim. Çünkü benimle her geldiğinde ilgileniyor.' (Görüşme kaydı: Ö19), '...annem her şeyimle ilgilenir.' (Görüşme kaydı: Ö18), '...annemle daha iyi anlaştığımız için benimle ilgilenmesini isterim.' (Görüşme kaydı: Ö10)

Öğrencilerin istedikleri kişilerin velisi olması durumunda getireceği katkılar ve katkılara dair görüşleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Öğrenci Görüşlerine Göre Olmasını İstediği Velinin Katkısı

KATKI SAĞLADIĞI KONU	f
Akademik Başarı	12
Gelecek sağlama	1
Ahlaki boyutta	3
İstekleri yerine getirme	3
İstediğim kişi velim	2

Tablo 14'e göre 12 öğrenci, kendisinin akademik başarısına katkı sağlaması bakımından veli desteğini istemektedir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'...derslerim ile daha bilgili biri olsaydı derslerimi anlamama daha çok yardımcı olurdu .' (Görüşme kaydı : Ö17)

'...maddi ve manevi konularda bana destek olmasını isterdim.' (Görüşme kaydı : Ö16)

Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin okul dışında bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar Tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 15: Öğrenci Görüşlerine Göre Kendisinin Okul Dışındaki Sorumlulukları

TEMA	ALT TEMA	f
Ev İşleri	Düzenleme	15
	Ekmek alma	
	Temizlik yapma	
	Çöp atmak	
	Oda toplama	

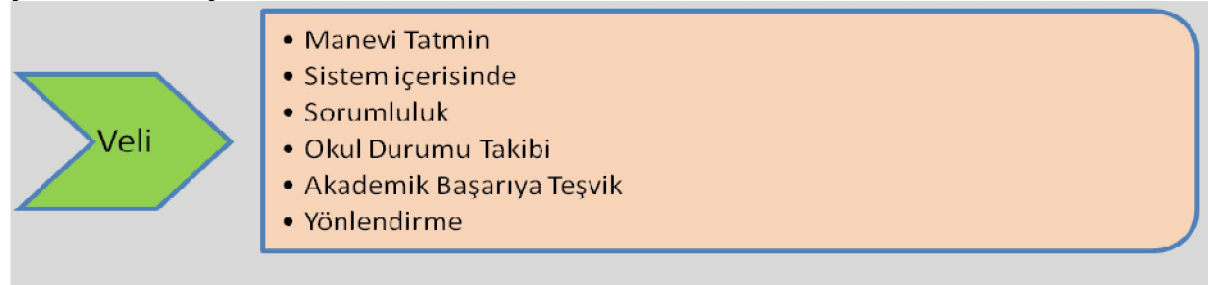
Ders çalışma	Ödev/ders yapma Tekrar yapma Kitap okuma	11
Kişisel	Oynama Giyinme Vaktinde uyuma	3
Manevi/Ahlaki	Saygılı olma Sorumluluk sahibi olma Söz dinleme	6
Aileye destek	Fikir alış verişinde bulunma Kardeşini almak	9

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrenciler ailelerine ve kendilerine karşı birtakım sorumluluklar taşımaktadır ve yerine getirmektedir. 15 öğrenci okul dışında ev işleri yapmayı, 9 öğrenci aileye destek olmayı, 11 öğrenci ders çalışmayı kendisi için sorumluluk olarak görmektedir. Konuya ilişkin orijinal katılımcı görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

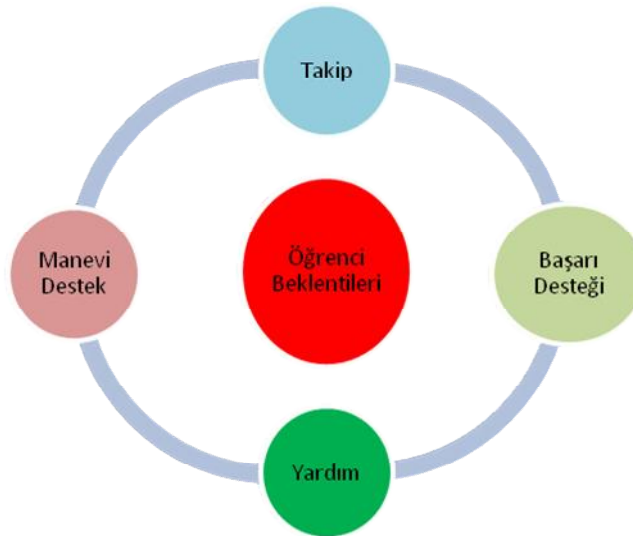
'...anneme mutfakta, babama araba temizliğinde yardımcı oluyorum .' (Görüşme kaydı : Ö16, '...ödevlerimi yapma, vaktinde uyuma gibi sorumluluklarım var.' (Görüşme kaydı : Ö17), '...çevreme karşı saygılı olma sorumluluğu taşıyorum .' (Görüşme kaydı : Ö8)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Veli algısı ve beklentisi üzerine nitel türde yürütülmüş olan bu araştırma bulgularına dayalı olarak veli ve öğrencinin veli tanımlaması ve veliden beklentilerine ilişkin çıkarsama özeti şematik olarak şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1: Veli Görüşlerine Göre Veli Olmanın Anlamı



Şekil 2: Öğrencinin Veli Algısı Döngüsü

Araştırma bulgularında öğrenciler velisinden beklenti içerisinde bulunmakta ve destek beklemektedir. Araştırma bulgularına göre e-okulda kayıtlı olan veli ile öğrenciyle evde ilgilenen kişi her öğrenci için aynı olmadığı görülmüştür. Resmi kayıtlı durumda bulunan velilerin öğrencileri ile evde ilgilenen kişilerin farklı olduğu görülmektedir. Bazı velilerin e-okulda kayıtlı olmasına rağmen evde ilgilenemedikleri gözlenmiştir. Bu durumun farklı sebepleri olabilmektedir. Velilerin öğrencilere evde ilgilenme sebeplerinin çoğunluğunu öğrencinin daha başarılı olması ve kendilerinin veli sorumluluğu içinde bulunmasıdır. Veliler öğrenci velisi olma kavramını genel olarak manevi tatmin ve sorumluluk temaları ile tanımlamaktadır. Veliler, veli olma görevini öğrenci ile ilgilenerek, akademik başarıları için yardımcı olarak yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Veliler ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler okul dışında öğrenci sorumluluklarının bulunduğunu göstermiştir. Bu sorumluluklar ev işlerine yardımcı olmak, ders çalışmak, kişisel ve ahlaki olarak sıralanabilir. Veli kendisinin öğrenciye; akademik başarısının artmasında, ahlaki değerleri öğrenmesinde, kişilik gelişiminde, sorunlarla baş etme konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bilgin (1990), okul ve aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; “öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu” sonucuna varılmıştır.

Kıncal (1991) araştırmasında, velilerin okul aile birliğinden beklentilerinin çocukların başarı düzeyini yükseltmek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, velilerin %73,3’ünün öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerin konusunu, çocukların derslerdeki başarı durumu olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğrenciler de velileri ile çoğu konuda aynı fikirde görüş birliği yapmaktadır. Öğrenciler velilerinin kendisini takip etmek, ailesinin veli olma sorumluluğu taşıması, ailesinin sevgi ve ilgisi açısından veli olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler velilerinin veli olma görevini takip/sorumluluk, yaklaşım, başarı sağlamak ve yardımcı/destek olmak başlıkları ile tanımlamaktadırlar. Öğrenciler velilerinin yönlendirme, takip etme, birlikte ders çalışma, maddi kaynak ve ilgi konusunda katkı sağladıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, veli olmasını istediği kişilerin derslerine yardımcı olabilecek düzeyde bilgili ve kendisiyle yeterince ilgili olmasını beklemektedirler. Okul dışında sorumluluklar konusunda öğrenciler de kendilerinin sahip olduğu sorumlulukları olduğunu velileri gibi düşünmektedirler. Bu sorumluluklar öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak ev işlerine yardımcı olmak, ders çalışmak, kişisel, ahlaki ve aileye destek olarak sıralanabilir. Sonuç olarak öğrenciler ailelerinden onlara iyi bir gelecek sağlamasını, iyi bir meslek sahibi olmaları konusunda desteklemelerini beklemektedirler.

Öneriler

Velilerin veli olma görev ve sorumlulukları konusundaki ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları sistem içerisinde okul yönetimleri ve okul rehberlik servisleri aracılığı ile giderilmelidir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (2009).Velinin Okula İlişkin Tutumunu Ve Eğitim Programına Katılım Düzeyini Belirlemeye Dönük Ölçek Geliştirme Çalışması, III. Eğitim Yönetimi Kongresi.

Akbaşlı, S. Ve Kavak, Y.(2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 19.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin Ve Velinin Rolü. Eğitim Bir Sen Dergisi, 6 (16). 15-20.

- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 119-135.
- Ayaydın, Y. ve Katılmış, A. (2017). Okullardaki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Velilerin Görüşleri, Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1);11-28.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 105-123.
- Bilgin, M. (1990), Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Can, G.(1992). Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, S: 16.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim Online, 2 (2), 28–34.
- Çelenk, S. (2003), Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındakivİlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi, 24,33-39.
- Dam, H.(2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü Hasan Dam *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. 7, Sayı: 14.
- Epstein, J. L., (1992), School And Family Partnerships, In: Alkin, M., Editor, Encyclopedia Of Educational Research (6th Edn.), Macmillan, New York, Pp. 1139-1151.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, Ankara Üniversitesi, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(3), 399-431.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2006) Educational research: Competencies for analysis and Application, Eighth edition, NewJersey: Prentice-Hall.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 204-209.
- Henderson, A. T. (1987). The Evidence Continues To Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement Colombia. MD National Committee For Citizens İn Education.
- Kıncal, R. (1991) "Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum 128.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009).Parental İnvolvement And Children's School Achievement. Canadian Journal Of School Psychology, 24(1), 34-57.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23-30.
- Şimşek, H. Ve Tanaydın, D.(2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni. İlköğretim-Online1 (1), Sf. 12-16.
- Wolfendale, S. (1983). "Parental Participation İn Children's Development And Education," New York, Ny: Gordon And Breach Science Publishers.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2013), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayınları.9.Baskı.

EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Muharrem Kestel
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
muhammedkestel@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Şahin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
sahinmehmet033@gmail.com

Özet

Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel işlemleri içine alan eleştirel düşünme, derinlemesine düşünme, dikkatli düşünme, aktif düşünme, kendini eleştirmeye açık ve kontrollü bir düşünme biçimi olarak bilinmektedir. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme, hem erdemleri ve doğruları hem de hataları ve yanlışları belirlemek amacıyla objektif yargıda bulunma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Son yıllarda ülkemizde meydana gelen olaylar ele alınırken eğitim sistemi eleştirilmekte ve eleştirel düşünmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri ve yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme, Eleştirel düşünme, Öğretmen, Eleştirel Düşünme Becerileri.

CRITICAL THINKING IN EDUCATION

Abstract

Including mental processes such as reasoning, analysing and evaluation; critical thinking is known as reflecting, carefully thinking, active thinking, open to self criticism and controlled way of thinking. Thinking is the most important action of human being and regarded as one of the main features that make humans different from other living beings. In this regard, critical thinking is defined as an objective judgement process to identify virtues and truths and also faults and mistakes according to a set of specific criteria. While dealing with the recent events in our country, the education system is criticised and focused on the importance of critical thinking and necessity of analysing and questioning before adopting an idea or belief. In this regard, this qualitative research aims to find out the teachers' views about critical thinking and critical thinking skills. The data is obtained from the teachers teaching Science, Social Studies and Religion and Ethics. The technique used is face-to-face interview and focus group discussions. Obtained data has been sorted out with the help of content analysis, and the findings are given under subtitles.

Keywords: Thinking, Teacher, Critical Thinking, Critical Thinking Skills.

GİRİŞ

Değişimin, yeniliğin ve gelişimin sürekli olduğu günümüz dünyasında, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, insanların bilgiye ulaşmalarını son derece kolay hale getirmektedir. Bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olması, avantaj ve dezavantajlarını da yanında sürüklemektedir.

İnternetin ve internete dayalı bilgi paylaşım araçlarının insanların bir parmak uzağında olduğu çağımızda, ulaşılan bilgilerin doğruluğu, kaynakların güvenilirliği, oluşturulmaya çalışılan algılar gibi faktörler değerlendirilmeli ve elde edilen bilginin gerekli ve kullanışlı bilgi mi yoksa yanlış ve gereksiz bilgi mi olduğu ayırt edilmelidir. Bilgiye bu kadar rahat ulaşabilen günümüz insanların, elde ettikleri bu bilgilere eleştirel bakış açısı ile bakmaları ve eleştirel düşünceleri her geçen gün biraz daha fazla önem arz etmektedir.

Problem çözme, karar verme, sonuç çıkarma, analiz etme, yorumlama, değerlendirme gibi üst düzey yeterlilikler gerektiren eleştirel düşünce kavramının temelleri Yunan felsefeci Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Son zamanlarda ise eleştirel düşünce ile ilgili birbiri ile az veya çok örtüşen birçok tanım geliştirilmiştir. Bu tanımlardan ilki Bloom'a aittir. Bloom (1956)'a göre eleştirel düşünce; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi becerilerden oluşan maharet ve yeni bir durumla karşılaşıldığında en iyi kararı verebilmektir. Buna ek olarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterlilikler genellikle eleştirel düşünceyi ifade etmektedir. Ennis (1987) ise eleştirel düşünceyi Bloom'un becerilerine ek olarak, becerileri kullanma alışkanlığı ve kendini ifade etmenin birleşimi olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda eleştirel düşünce, unsurları analiz etme, fikirler üretme ve fikirleri organize etme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme kabiliyetidir (Chance, 1986). Kuhn (1999) ise eleştirel düşüncenin biliş üstü yetkinliklerle ilgili olduğunu ve bildiklerini bilme konusunda bireylere yardım eden üst basamak düşünme becerileri olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünce, mantıksal muhakemeleri, unsurları fikirlerden ayırma kabiliyetini ve bir fikri kabul etmeden önce inceleme ve soruşturma yapmayı içerir (Fahim & Pazeshki, 2012). Eleştirel düşünce, muhakeme yoluyla, bilimsel ve analitik yöntemleri kullanarak konuları analiz etme, delil toplama ve değerlendirme, tartışma, tarafsız bilgiye ulaşma ve sonuca varma yoludur (Fahim & Eslamdoost, 2014).

Günümüzde eğitim programlarının en önemli amaçlarından bir tanesi bilimsel düşünme gücüne sahip, problem çözebilen, geniş dünya görüşüne sahip olan, açık ve esnek düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Kuhn (1999) eleştirel düşünceyi geliştirme esasının biliş ötesi anlayışı geliştirmeye olacağını ileri sürmüştür. Facione ise eleştirel düşünme becerilerinin esaslarını; öz denetim, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, sonuç çıkarma ve açıklama olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda, eleştirel düşünceyi geliştiren aktiviteleri; (Paul, 1992; Willingham, 2007) sonuç çıkarma, (Facione, 1990; Halpern, 1998) düşünceleri analiz etme, (Lipman, 1998; Case, 2005) düşünceleri bütün yönleriyle yargılama ve değerlendirme, (Halpern, 1998; Willingham, 2007) karar verme ve problem çözme, (Facione, 1990) yorumlama ve açıklama, (Ennis, 1985) soru sorma ve cevaplama şeklinde belirtmişlerdir.

Perkins ve Murphy (2006) eğitim ve öğretimde eleştirel düşünceyi sağlayan ve geliştiren dört basamağı; açıklama, delilleri değerlendirme, yorumlama ve stratejileri oluşturma şeklinde tanımlamışlardır. Fahim ve Bagheri (2012) sınıf ortamında eleştirel düşünceye katkı yapan aktiviteleri; aktif okuma, serbest tartışma, analitik yazarlık ve dinamik değerlendirme olarak sıralamışlardır.

Eleştirel düşünce; öğrencilere, düşünceleri, becerileri, içerikleri ve sonuçları öğretme, öğretmekte kullanılan çok güçlü bir yöntemdir. Eleştirel düşünceyi kullanarak bir konuyu sunmak, öğrencileri daha iyi motive ederek daha derin anlamalar yapmalarını sağlayabilmektedir. Eleştirel düşüncede öğrenciler neyi bildiklerini veya neyi sevdiklerini rapor etmezler. Öğrenciler yargılama ve değerlendirme yoluyla muhtemel seçenekler arasından doğruluğu ispat edilebilir olan seçeneği çekerler (Alberta Education, 2008).

Bu bilgiler ışığında eleştirel düşünce becerilerini geliştiren bazı yöntemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eleştirel Okuma: Eleştirel okumanın ilk adımı araştırılan konudan emin olmaktır. Eleştirel okumada yapılacak ilk iş; Konuşmacı tarafından belirlenen soru veya görev nedir? Konuyu kendim mi tanımlamalıyım? Konuyla ilgili önceden bilmem gereken noktalar nelerdir? Sorularının cevaplanmasıdır. SQ3R (Survey, Question, Read, Recall, Review) yaklaşımı eleştirel okuma için kullanılabilecek en faydalı yöntemlerden birisidir (Rudestam & Newton, 2001; Russel & Gregory, 2003).

- İnceleme (Survey): Bu bölümde başlık ve özet kontrol edilir. Üzerinde çalıştığım konu ile okuduğum konu aynı mı? Sorusu sorulur. Konu aynı ise okumaya devam edilir, değilse okumaya gerek yoktur.
- Sorma (Question): Okumaya başlamadan önce cevaplanması gereken sorular belirlenmelidir. Sorular not edilmeli ve okunan parçada cevapları var mı yok mu kontrol edilmelidir.
- Okuma (Read): Okurken aktif olunmalıdır. Sürekli sorular sorulmalı ve cevap aranmalıdır. Okuduğum yazı ihtiyacım olan şey mi? Okuduğum yazı bana iyi örnekler verir mi? Soruları sorulur.
- Hatırlama (Recall): Ana temanın anlamı kontrol edilmelidir. Kendi cümlelerinle okuduğunuz yazının ana temaları not alınmalıdır.
- Gözden Geçirme (Review): Sorulan sorular, alınan notlar ve okunan yazılar tekrar kontrol edilmelidir. Ana temaları hatırlayabiliyor muyum? Neleri unuttum? Doğru ve gerekli olmayan nelere sahibim? Soruları sorulmalıdır. Ve kullanılan yazıların kaynakları her zaman not edilmelidir.

Tartışmanın Sokrat Modeli: Bir fikri, açıklamayı veya okuma parçasını analiz ederken genellikle güçlü ve zayıf yönleri ele alınır. Sokrat modeli, bir fikri analiz ederken kullanılabilecek farklı bir araçtır. Sokrat modelinde bir fikrin sürdürülebilir veya reddedilebilir olduğunu ortaya koymak için şu sorular sorularak karar vermek esastır (Paul, 1990).

- Okunan parçanın kaynağı nedir?
- Okunan parçanın dayanakları, gerekçeleri, delilleri ve varsayımları nelerdir?
- Konuyla ilgili diğer düşüncelerle, benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
- Etkileri ve sonuçları nelerdir?

Karşılaştırmalı Analiz: Herhangi bir konu ile ilgili okuduğumuz ilk makale veya kitabın ihtiyacımız olan bütün bilgilere ve fikirlere sahip olduğunu farz edemeyiz. Konuyla ilgili detaylı fikirlere varmak için, ikinci fikirlere gereksinim duyarız. Karşılaştırmalı analiz, bir konu hakkında yazılmış iki veya daha fazla makaleyi karşılaştırarak gerçekleştirilir.

Karşılaştırmalı analiz, bir konudaki farklı görüşleri mantıklı bir şekilde analiz etmek için kullanılması gereken etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde, farklı görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini yansıtan yanıt sıra, benzerliklerini ve farklılıklarını da analiz edebiliriz. Karşılaştırmalı analiz uygulandığında olası birçok çıktı ile karşılaşılabılır ve bu da araştırmacının kendi eleştirel sorularını ortaya çıkarabilir.

Karşılaştırmalı analizde bir konu hakkındaki genel uyuşma, genel uyuşmazlık ve muhalif seslerle beraber genel uyuşma sonuçları, elde edilen bilgiler hakkında genel değerlendirme yapma olanağı sunar.

Toulmin Modeli: Toulmin modeli bir araştırmanın veya tartışmanın temel üç adımda ilerlediğini öne sürmektedir (Toulmin, 1958).

- Bilgi (Veri): Ortaya atılan iddiayı destekleyen delillerdir.
- Muhakeme (Mantık): Ortaya atılan iddia ile bilgiyi birleştirmekte kullanılan ilke ve yöntemlerdir.
- İddia: Kanıtlanmaya çalışılan sonuçtur.

Yukarıda sayılan temel üç adımın, üç bileşeni daha vardır.

- Destek: Muhakeme ve mantığın destekleyicileridir.
- Aksini ispat: Konuyla ilgili yapılabilecek itirazları tahmin etmektir.
- Niteleyiciler: Ortaya atılan iddianın dayanakları ve açıklamaların kesinlik derecesidir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Özellikle de günümüzde 15 Temmuz sürecini yaşamış bir ülke olarak eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmenin önemini bir kez daha anlamış bulunuyoruz. Büyük bir çoğunluğu müslümanlardan oluşan ülkemiz insanları için en güzel rehber olan Kuran-ı Kerim’de düşünmenin

önemini 16 farklı süre ve 23 farklı ayette vurgulamış ve bizlere yol göstermiştir (Kuranfihristi.net, 2017).

Eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Yeni öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir. Bunun için de hayatın her alanında uygulanabilecek eleştirel sorgulama niteliğine sahip olmanın birey için olduğu kadar, toplumsal yapı için de önemli olduğu, bireylerin böyle bir niteliğe sahip olmasının toplumun gelişmesi ve devamlılığı açısından değer taşıdığı düşüncesi hâkim kılınmıştır (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Son iki yıl içerisinde ülke olarak yaşadığımız süreç ve Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında hayata geçirdiği, son geliştirilen öğretim programımız eleştirel düşünen, eleştirel sorgulama yapabilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi eğitimin en önemli hedeflerinden biri haline getirmiştir. Bu çalışmada, eğitimin “eleştirel düşünen bireyler yetiştirme” hedefini gerçekleştirmede en önemli ve temel unsurlardan biri olan öğretmenlerin, eleştirel düşünce hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, günümüz öğretmenlerinin eleştirel düşünce hakkındaki görüşlerinin incelenebilmesi amacıyla farklı branşlardaki öğretmenlerin konu hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için nitel araştırmanın fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik eğitim araştırmalarının amacı, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlayarak anlayabilmek ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmektir. Bu amaçla, eğitim-öğretim sürecinde şekillenen her algı, düşünce veya inanış ile birlikte yaşanan olağan deneyimler fenomenolojik eğitim araştırmalarının konusu olabilir (Ersoy, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma grubuna araştırmanın amacına uygun olarak, gönüllü ve istekli olan 3 Fen Bilgisi dersi öğretmeni, 2 Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni ve 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni dâhil edilmiştir.

Tablo 1: Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Kıdem(Çalıştığı Yıl)	Branş	Cinsiyet
S1	16	Sosyal Bilgiler	Erkek
S2	8	Sosyal Bilgiler	Kadın
D1	14	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Erkek
D2	9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kadın
F1	10	Fen Bilgisi	Erkek
F2	8	Fen Bilgisi	Erkek
F3	6	Fen Bilgisi	Kadın

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplama işinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanan tekniklerden olan yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Veri kaybını önlemek için, bütün görüşmeler kaydedilmiş, aynı zamanda görüşme sırasında notlar alınmıştır. Görüşme formu kavramsal çerçeve doğrultusunda alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmalarda araştırmacının katılımcı rolü ön plana çıkmaktadır. Araştırmacı dolaylı bilgi toplayan konumundan daha

çok ilgili alanda zaman geçiren hedef kitleyi yakından tanıyan kişidir. Yürütülen çalışmada görüşmeler araştırmacı tarafında yapılmıştır. Aynı okulda öğretmen olarak görev yapan araştırmacı, yanıtlayıcıları yakından tanımaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin gerçek düşüncelerinin ortaya çıkması için araştırmacı bilgilerin hangi amaç için kullanılacağını açıkça üyelere aktararak hiçbir şekilde başka amaçlar için kullanılmayacağını teminatını vermiştir. Araştırmacı ve katılımcılar arasında karşılıklı güven ortamı oluşturulmuş ve katılımcıların kendini rahat hissetmesi için gerekli ortam hazırlanmıştır.

Veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından çözümlenmek üzere kâğıda aktarılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında tutulan ses kayıtları ve alınan notlar kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Kavramsal çerçeve ve elde edilen veriler neticesinde temalar oluşturulmuş, bulgular ve yorum kısmında sırayla ele alınmıştır. Görüşme yapılan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca, bazı temalara ait cevaplar tablolaştırılarak analizlerin okuyucular tarafından daha iyi anlaşılabilmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Eleştirel Düşüncenin Gerekliliği

Eleştirel düşünce öğrencilerin doğru bilgiye ulaşması, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, duyduklarını aynen kabul etme yerine, akıl süzgecinden geçirerek, analiz ederek, yorumlayarak, sorgulayarak değerlendirmesi açısından gerekli ve önemlidir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerimiz öğrencilerin eleştirel düşünmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Sosyal Bilgiler: İki öğretmenimizde eleştirel düşünmenin öğrenciler için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı S1 *"eleştirel düşünce öğrenciler için kesinlikle gerekli, çünkü öğrencinin bilgilerin koşulsuz doğru olduğunu kabul etmesini istemiyorum. Öğretmen o zaman sadece bilgiyi veren oluyor. Öğrenci bilgiyi kullanarak neye ulaşabileceğini bilmeli..."* "Tarih öğrenmenin mantığı geçmişte yaşanan olayları ezberlemek değil onlardan ders çıkarabilmektir. Bunu yapabilmesi için öğrencinin parçaları bütüne ulaştırırken günümüzde böyle bir problemle karşılaştığında nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmesi açısından da önemli." Katılımcı S2 ise *"Çalışma kitabındaki etkinlikler tamamen eleştirel düşünme üzerine, öğrencinin araştırması, yorum yapması, geliştirmesi gibi..."*

Fen Bilgisi: Araştırmaya katılan üç katılımcımızda eleştirel düşünmenin dersleri açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle katılımcı F2'nin *"Bilim durağan değildir, sürekli değişir. Einstein eleştirel düşünmeseydi, Newton'un hareket kanunları hala geçerliydi."* diyerek konu hakkındaki düşüncesini açıkça belirtmiştir. Yine konuyla ilgili F1 *"Fikirlerin sabit ve tutarlı olması açısından ve algılamamızın iyi olması açısından eleştirel düşünme önemlidir."* diye görüşüne dile getirmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Görüşmelere katılan iki öğretmenimizde eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu ve dersleri açısından son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle iman konusunda eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu düşünmektedirler. D1 *"Eleştirel düşünme öğrencilerin doğru ve kesin bilgiye ulaşmasını sağlayacaktır. En azından duyduklarını aynen kabul etme yerine analiz ederek, düşünerek, akıl süzgecinden geçirerek doğru bilgiye ulaşacaklarını düşünüyorum."* diyerek eleştirel düşüncenin önemini belirtmiştir.

Bilgiye Ulaşmak veya Bilgiyi Kullanmak

Değişen ve gelişen teknolojilerle beraber günümüzde hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bilgiye ulaşmak artık çok kolay bir hale geldi. Bilgiye ulaşmanın gayet kolay olduğu bu dönemde önemli olan doğru ve yanlış bilgiyi birbirinden ayırmak ve bilgiyi kullanabilmektir. Konuyla ilgili; katılımcı öğretmenlerimiz günümüzde ve önümüzdeki yıllarda önemli olan noktanın doğru bilgiye ulaşabilmek ve onu kullanabilmek olduğunu ve bunun için de öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmeni S1 *"geçmişte öğrencinin bilgiye ulaşması için kütüphane, ansiklopedi veya buna benzer bir araca ihtiyacı vardı ama günümüzde arama"*

motorlarına yazdığında kısa bir sürede milyonlarca sonuca ulaşabiliyor. Ama günümüzde önemli olan öğrencinin bilgiye ulaşması değil, ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenmesi.” demiştir.

Fen Bilgisi dersi öğretmeni F3 ise *“akıllı telefon ve tabletlerin öğrencileri üşengeçliğe ve düşünmemeye sevk ettiğini düşünüyorum.”* diyerek öğrencilerin hazırcılığa alıştığını ve düşünmek için çaba harcamadıklarını belirtmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni D2 *“öğrenciler bilgiye ulaşıyorlar ama bilgiyi aktarma konusunda isteksizler. Öğrenciler düşünmeyi sevmiyorlar.”* demiş ve öğrencilerin ulaştıkları bilgileri yeni durumlara aktarmadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerde Eleştirel Düşüncenin Geliştirilmesi

Öğrencilerin araştırarak, yorumlayarak, analiz ederek, çıkarımlarda bulunabilmesini sağlayan eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri önce aile yapılarının ve toplumun eleştirel düşünceye uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda üç branştaki öğretmenlerin hepsi bu konuda öğretmenlerin ilgi ve tutumlarının da çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal Bilgiler: Araştırmaya katılan her iki katılımcı da aile ve toplum yapımızın eleştirel düşünceye çok katkıda bulunmadığını belirtmişlerdir. S1 *“Ailede ataerkil bir aile yapısı olduğu için babayı lider olarak kabul ediyor, tartışılmaz deniyor. Ben sizin babanızım ben ne dersem o olacak mantığından dolayı, bizim aile yapımız, sosyo kültürel yapımız, geleneklerimiz eleştirel düşünmenin önünü kapatıyor.”* diyerek konuyla ilgili görüşlerini açıklamıştır. Yine S1 *“Anne ve babanın koruyucu yaklaşımını bir tarafa bırakıp, çocuklarının yerine düşünmekten vazgeçmesi gerekir. Onu kendi davranış kalıplarıyla yetiştirmemesi gerekir. Çocuk hata yapmayı öğrenmeli. Hatalarından ders çıkarmayı öğrenmeli.”* demiştir.

Yine sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerimiz, öğretmenlerin de eleştirel düşünceye açık olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ama toplum olarak bizim eleştiriye yanlış algıladığımızı, eleştiri denince hemen olumsuz bir intibaya kapıldığımızı belirtmişlerdir. S1 *“Öğretmenler olarak bizim öncelikle kendimizin eleştiriye açık olmamız gerekir. Yalnız eleştiri yapıcı olmalı. Biz eleştirmeyi toplum olarak yanlış kodlamış durumdayız.”* ve *“Öğretmen öğrencinin yerine düşünüp sorduğu soruya kendi cevap veriyor, baba aile fertlerinin düşüncesini önemsemiyor, eleştirildiğinde de ailedeki ilişkiler bozuluyor. Bir düşünürün sözü var eleştirildiği zaman gülen, denetlendiği zaman sevinen kişi büyük liderdir.”* ifadelerini kullanmıştır. Konuyla ilgili olarak S2 *“Sunuş yolundan çok buluş yoluna dönmemiz gerekli. Öğrencinin kendi sorgulayıp araştırmasını sağlayabiliriz. Öğrenciler de bu durumdan ilk etapta çok memnun olmaz.”* diyerek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun da düşünmeyi sevmediğini belirtmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Katılımcı her iki öğretmenimizde eleştirel düşüncenin ailede başlaması gerektiğini ve aile yapılarının eleştirel düşünmeyi engellediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. D1 *“Bence eleştirel düşüncenin ailede başlaması gerekiyor. Sen söyleneni yap yerine, neden yapması gerektiği açıklanırsa buda zamanla çocuğun eleştirel düşüncesini geliştirecektir.”* ve D2 *“Aile yapılarının eleştirel düşünceyi engellediğini düşünüyorum.”* diyerek ailenin tutumunun önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Fen Bilgisi: Katılımcı öğretmenler, öğretmenlerin tutumunun ve kullandığı yöntemlerin eleştirel düşüncenin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle merak duygusunun, kaynağı sorgulama ve yanlış yapmaktan korkmama gibi özelliklerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili; F3 *“Temelde öğrencinin merakını uyandırmak istiyorum. Yanlış yapmaktan korkuyorlar. Yanlıştan korkmamaları gerektiğini öğretmemiz lazım.”* ifadelerini kullanmıştır.

Derslerde Eleştirel Düşünce

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları için öğretmenlerin derste hangi uygulamalara yer verdikleri, hangi yöntemleri kullandıkları ile ilgili sorulan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar Tablo-2 de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Derslerde Kullandıkları Yöntemler

Kullanılan Yöntemler	S1	S2	D1	D2	F1	F2	F3
Açık Uçlu Sorular, Niçin, Neden	X	X	X	X	X	X	X
Araştırma, Kaynağa Gitme	X	X	X		X	X	X
Karşılaştırma						X	X
Deney					X		X
Bilerek Yanlış Yapma	X	X					
Oyun							X
Farklı Yönleri Ele Alma							X
Analiz Etme			X		X		
Sebeup Sonuç Buldurma	X		X	X	X		
Fikrini Savunma	X	X			X		

Sosyal Bilgiler: Araştırmaya katılan öğretmenlerin her ikisinin de kullandıkları yöntemlerin, açık uçlu, neden, niçin sorularını, araştırma ve kaynağa gitme yöntemini, bir fikri savunma etkinliklerini ve bilerek yanlış yapma tekniklerini kullandıkları görülmektedir. S1 katılımcısının ayrıca sebep sonuç ilişkilerini buldurma yöntemini de kullandığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak S1 *"Bazen bilerek yanlışlar yapmalıyız. Öğretmen ne derse doğrudur yaklaşımından çocuğu uzaklaştırmamız lazım. Ben zaman zaman dersimde bunu kullanıyorum. Doğu Anadolu bölgesini göstererek burası Marmara Bölgesi diyorum. Sınıfın tepkisini ölçüyorum. 1 veya 2 çocuğumuz hayır hocam orası Marmara bölgesi değildir derken diğerleri koşulsuz kabul ediyor."* ifadelerine yer vermiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler istenen kazanımlar ile MEB'in yaptığı bursluluk sınavı gibi sınavların birbirinden farklı olduğunu belirttiklerini de görmekteyiz. Bu konuda S2 *"Ben daha çok sınavlarda eleştirel düşünceye ve okuduğunu anlamaya yönelik sorular soruyordum. Ama 2017 bursluluk sınavını inceledikten sonra bu yıl ilk defa tamamen bilgiye yönelik sınav yaptım. Önceden eleştirel düşünceye dayanan, öğrencinin kendi fikrini savunabileceği sınavlar yapıyordum açıkçası. Özellikle 2017 6. Sınıf ve 7. Sınıf bursluluk sınavı soruları ezberleyen öğrenciler için daha iyi oldu. MEB'in bizden istediği eğitim felsefesi ile sorular arasında zıtlık var. İlk defa bu kadar çok net bilgi sorusu gördüm."* ifadelerini kullanmıştır.

Fen Bilgisi: Katılımcı Fen Bilgisi öğretmenlerinin üçünün de eleştirel düşünceyi geliştirmek amacıyla açık uçlu, neden, niçin sorularını, araştırma ve kaynağa gitme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Yine iki öğretmen karşılaştırma ve deney birer öğretmenin de oyun, farklı yönleri ele alma, fikrini savunma, sebep sonuç buldurma ve analiz etme yöntemlerini kullandıklarını görmekteyiz. Konuyla ilgili olarak F3 *"Niçin, niye sorularını çok kullanıyorum. Etkiler üzerinde sıklıkla araştırma yaptırıyorum. Mesela buharlaşmanın etkisi ne olabilir? Öğrencilere olayları hep farklı yönlerinden ele almaya çalışıyorum. Öğrencileri farklı yollara sürüklememeye çalışıyorum. 3 veya 4 kişi bu yolları kullanabiliyor. Oyun ve deneylerin eleştirel düşünceyi geliştirdiğini düşünüyorum. Karşılaştırmalı analiz ile farklı yolları kıyaslayıp doğru olanı bulduruyorum."* ifadelerine yer vermiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Her iki katılımcının da açık uçlu, neden, niçin sorularını, sebep sonuç buldurma tekniklerini kullandıklarını görmekteyiz. Ayrıca yine bir öğretmenimiz araştırma, kaynağa gitme ve analiz etme yöntemlerini de kullandığını belirtmiştir. D1 *"Soru cevap, neden, niçin, nasıl soruları ve okuduğumuz parçalardan sonuç çıkarma yollarını kullanıyorum. Özellikle iman konusunu işlerken atalarımızdan gördüğümüz taklidi iman var, işte eleştirel düşünme sayesinde taklidi imanı tahkiki imana ulaştırmaya çalışıyoruz. Gerçek imana ulaşmasını sağlayabilmemiz için eleştirel düşünme şart. Çocuklara özellikle dersin başında şunu söylüyorum. Çocuklar bu derste anne babamızın imanını bırakacağız, kendi imanımıza sahip olacağız diye başlıyorum. Her sınıfta ilk dersim budur. Kur'an-ı Kerim bizim hep sonuçlara ulaşarak, düşünerek, akli kullanarak Allah'ın birliğine varlığına ulaşmamızı sağlar."* diyerek eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapmıştır.

Eleştirel Düşüncenin Öğrenciye Katkısı

Eleştirel düşünce, öğrencilere olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme ve çıkarımlarda bulunabilme yetilerini kazandırır. Eleştirel düşünme, öğrencilerin hayata bakış açılarını değiştirir, sorgulama yapma ve nedenleri araştırma özelliklerini kazandırır. Eleştirel düşüncenin öğrencilere katkıları ile ilgili olarak;

Sosyal Bilgiler: Eleştirel düşünebilen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, neden sonuç ilişkisi kurmada ve çıkarımlarda bulunmada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Uzun vadede ise eleştirel düşünebilen öğrencilerin her duyduklarına körü körüne bağlanmayacaklarını, araştırıp, soruşturarak karar vereceklerini ifade etmişlerdir. S2 *"Eleştirel düşünen öğrenci kendini iyi ifade eder. Her şeye körü körüne bağlanmaz. Ülkesi için kendisi içinde öyle. Mesela 15 Temmuz olayları. Eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirilseydi belki de hani bir kişinin peşinden bu kadar gidip te insanlar körü körüne... Dini kullanıp ta mesela insanlar sömürülemezdi belki. Açıkçası insanın hem kendi için hem de ülkemiz için eleştirel düşünce gerekli."* ifadelerine yer vermiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çok uygun olduğunu belirten katılımcılarımız, Tarih konularında benzerliklerden yola çıkarak, Coğrafya konularında ise karşılaştırmaları sık sık kullanarak eleştirel yaklaşımlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda S1 *"Sokrat modeli, karşılaştırmalı analiz öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için çok kullandığımız yöntemler. Özellikle 8. Sınıflarda öğrencilerime şunu söylüyorum. " Bana inanmamanız, bana olan inancınızı arttırır." Çünkü Hocanın anlattığı bilgiler dedemin anlattıkları ile uyumuyor neymiş bu diye araştırdığında araştırmanın sonuçları benim anlattıklarımla örtüştüğünde beni yüceltir diyorum."* ifadelerini kullanmışlardır.

Fen Bilgisi: Eleştirel düşüncenin, öğrencilerin, nedenleri araştırmalarını, sorgulama yapmalarını ve soru sormalarını sağladığını belirtmişlerdir. Farklı düşünce ve farklı bilgilerin eleştirel düşünce ile ortaya çıktığını belirten katılımcılar, şu an şikâyetçi olduğumuz kişilik yapılarının da eleştirel düşünce ile etik ve ahlaki değerlerin geleceğin yetişkinleri olan gençlere kazandırılmasıyla ortadan kalkacağını belirtmişlerdir. F2 *"Bu çocuklar geleceğin yetişkinleri olacağı için, şu an şikâyetçi olduğumuz insan ilişkileri bir anda düzelmez mesela, çocukların dedikodulara kulaktan duyma bilgilere inanması bir anda değişmez. Çocukları şimdiden eleştirel düşünce ile etik ve ahlaki değerlerle eğitmeliyiz ki yetişkin olduklarında şu an sokakta şikâyetçi olduğumuz şeyler azalsın. Sadece fen bilgisinden 90 almak değil amaç. Toplumun düzelmesi için gerekli."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Eleştirel düşünme özelliği olan öğrencilerin iman ve mezhepler gibi konularda hiç zorlanmadığını belirten katılımcılar, öğrencilerin ve gençlerin bilinçsiz taklitten kurtulmaları için eleştirel düşüncenin şart olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda D1 *"Çocukları bilinçsiz taklitten uzaklaştırmamızın başka bir yolu yok. Muhakkak eleştirel düşünebilmeleri gerekli. Her duyduğunun, gördüğünün, okuduğunun doğru olduğunu düşünmez. Araştırır, sorgular, niçin sorusunu sorar, kaynağı araştırır. Sokrat modelinde olduğu gibi. Analiz eder. Mesela dinimizle alakalı, vahye dayanıyor mu sünnet mi bunları araştırır. Direk kabul etmez. Akla kiraya vermemek lazım. Bunu için de eleştirel düşünmesi şart. Yanlış karar vermeyi engeller. Empati kurmayı sağlayacaktır."* ifadelerini kullanarak özellikle iman ve inanç konularında eleştirel düşünmenin önemini ortaya koymuştur. Yine bu konuda D1 *"Taassup konusu derslerimizde var. Bilinçsizce taklitte en büyük etken bilgisizlik ve cahilliktir. Taassubu öğrenmesi için eleştirel düşünmesi şart. Bu konuda bir fikre körü körüne inanmaya taassup denir. Peygamberimiz zamanında vahiy tebliğ edildiği zaman şunu söylüyorlardı. Biz senin için atalarımızı terk edemeyiz. Biz atalarımızdan böyle gördük diyorlardı. Eleştirel düşünce olsaydı, kendi yaptıkları puta heykele tanrı diye tapmazlardı. Akli devre dışı bırakmazlardı."* ifadelerine de yer vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Eleştirel düşünce, öğrencilerin doğru bilgiye ulaşması, olaylar arasında neden sonuç

ilişkisi kurabilmesi, duyduklarını aynen kabul etme yerine, akıl süzgecinden geçirerek, analiz ederek, yorumlayarak, sorgulayarak değerlendirmesi açısından gerekli ve önemlidir.

Bilgiye ulaşmanın gayet kolay olduğu bu dönemde önemli olan doğru ve yanlış bilgiyi birbirinden ayırmak ve bilgiyi kullanabilmektir. Katılımcı öğretmenlerimiz, günümüzde ve önümüzdeki yıllarda önemli olan noktanın doğru bilgiye ulaşabilmek ve onu kullanabilmek olduğunu ve bunun için de öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bilgiye ulaşmak yerine bilgiyi yeni durumlara aktarabilmek, karşılaşılan problemlerde bilgiyi kullanabilmek çok daha önemli bir hale gelmiştir.

Öğrencilerde eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri önce aile yapılarının ve toplumun eleştirel düşünceye uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda bütün branş öğretmenleri eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde öğretmenlerin ilgi ve tutumlarının da çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin de eleştirel düşünceye açık olması gerektiği, eleştirilmekten korkmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle merak duygusunun, kaynağı sorgulama ve yanlış yapmaktan korkmama gibi özelliklerin öğrencilere kazandırılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünebilen öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, neden sonuç ilişkisi kurmada ve çıkarımlarda bulunmada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Uzun vadede ise öğretmenler, eleştirel düşünebilen öğrencilerin her duyduklarına körü körüne bağlanmayacaklarını, araştırıp, soruşturarak karar vereceklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda farklı düşünce ve farklı bilgilerin eleştirel düşünce ile ortaya çıkabileceği, şu an şikâyetçi olduğumuz kişilik yapılarının da eleştirel düşünce ile etik ve ahlaki değerlerin geleceğin yetişkinleri olan gençlere kazandırılmasıyla ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin ve gençlerin bilinçsiz taklitten kurtulmasının başka bir yolu olmadığını açıkça belirtmesi ve taklidi imandan kurtulup tahkiki imana ulaşmak için eleştirel düşüncenin gerekli olduğunu belirtmeleri de araştırmanın sonuçları açısından önemlidir.

Not: Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen “9th International Congress on New Trends in Education”da sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David MCKay.

Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.

Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Colombia University.

Education Alberta. (2008). 06.05.2011 tarihinde <http://www.learnalberta.ca/content/ssocirm/pdf/embeddingcriticalthinkingintoteachingandlearning.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

Ennis, R. H. (1987). Taxonomy of critical thinking deposition and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Stenberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman & Company.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Bulunduğu eser: Saban, A. & Ersoy, A.(Ed.) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts*. 11.10.2017 tarihinde [http://www.insightassessment.com/pdf_files/ what&why98.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf) adresinden alınmıştır.

Fahim, M., & Eslamdoost S. (2014). Critical Thinking: Frameworks and Model for Teaching. *English Language Teaching*, 7(7), 141-151

Fahim, M., & Bagheri, M. (2012). Fostering critical thinking through Socrates' questioning in Iranian language institute. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1122-1127.

Fahim, M., & Pezeshki, M. (2012). Manipulating critical thinking skill in test taking. *International Journal of Education*, 4(1), 153-160.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Kuran Fihristi. (2017). 12.12. 2017 tarihinde [http:// Kuranfihristi.net/ayetler/dusunmeayetleri](http://Kuranfihristi.net/ayetler/dusunmeayetleri) adresinden ulaşılmıştır.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. 17.11.2017. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf adresinden alınmıştır.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 19.10.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.

Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3-24.

Perkins, C., & Murphy, E. (2006). Identifying and measuring individual engagement in critical thinking in online discussions: *An exploratory case study*. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 298-307.

Rudestam, K., & Newton, R. (2001). *Surviving your dissertation: A comprehensive guide to content and process* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Russel, C.K., & Gregory, D. (2003). Evaluation of qualitative research studies. *Evidence-Based Nursing*, 6, 36-40.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. New York, NY: Cambridge University Press.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 27, 8-19.

EĞİTİMDE İLERLEMECİLİK

Mustafa Keskin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
keskin6327@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Şahin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
sahinmehmet033@gmail.com

Özet

İlericilik veya ilerlemecilik ile toplumsal reform ve hızlı değişime ayak uydurma hedeflenmektedir. Sosyal, siyasi ve ekonomik alanlar başta olmak üzere tüm alanlarda reform yolu ile ilerleme sağlanabilir. Bu durumda değişime engel olan gelenek, toplumsal baskı gibi yapılar eğitim yoluyla dönüştürülerek toplumun ilerlemesinin sağlanması esastır. Eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik ve eğitime yansımalarını ele alan bu nitel çalışmada veriler, farklı branşlarda öğretmenlerden oluşan çalışma grubundan, yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri ile elde edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik için katılımcı teyidi, meslektaş teyidi ve uzman incelemesi alınmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenerek elde edilen bulgular temalar haline getirilmiş ve bu temalar alt başlıklar halinde verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlerlemecilik, Eğitim Felsefesi, Eğitim, Okul.

PROGRESSIVISM IN EDUCATION

Abstract

Progressivism is regarded as an approach aiming at social reform and keeping up with rapid change of society. Progress can be achieved through reform in all areas, particularly in the social, political and economic fields. In this case, it is essential to ensure society's progress by transforming the structures and barriers like tradition and social pressure through education. This qualitative study deals with progressivism as an educational philosophy and its reflections on education. The data has been obtained from the study group of teachers in different fields by face to face and focus group interview. After providing validity and reliability, the data has been subjected to content analysis and the findings obtained have been transformed into themes and the created themes are given as subtitles.

Keywords: Progressivism, Philosophy of Education, Education, School.

GİRİŞ

İlerlemecilik, öğrenci merkezli bir felsefedir. Bu felsefeye göre, fikirler deneyimleme ile test edilmelidir ve öğrenme sorulara cevap bulunduğu zaman meydana gelir. İlerlemeci felsefeye göre bilimsel öğretim yöntemi önemlidir ve bu yöntem bireylerin kendi inançlarına izin verir ve öğrenme sürecinde değerli olduğu sürece öğrencilerin etkileşimini desteklemektedir. Amerika'nın kendi sosyal ve ekonomik problemlerine bir çözüm olarak ortaya çıkan İlerlemeciliğin sözcüsü akademisyen felsefeci olan John Dewey (1859-1952) olarak bilinmektedir. Dewey'le birlikte John L. Childs, G. Counts, Boyd H. Bode ve William H. Kilpatrick gibi pek çok önemli isim de ilerlemeciliğin kuramsal temelini oluşturmaya katkı

sağlamıştır. John Dewey, 1859 yılında ABD'nin Vermont eyaletinde doğdu ve 1879'da Vermont Üniversitesi'nden mezun oldu. 1884'de John Hopkins Üniversitesi'nde doktorasını tamamladı ve farklı üniversitelerde akademik çalışmalar yaptı. Felsefe, psikoloji ve pedagoji alanlarında çalışan Dewey, emekli olduktan sonra değişik ülkelerde gezi ve incelemelerde bulundu. 1924 yılında Atatürk'ün daveti üzerine Türkiye'ye de gelerek eğitim sistemi üzerinde araştırmalar ve gözlemler yaparak sonuçları rapor haline getirdi. Bu raporlar Türk Milli Eğitiminin o dönemdeki eğitim programları geliştirilirken dikkate alındı.

İlerlemeci hareket 1890-1920 yılları arasında Amerika'daki hızlı ekonomik ve demografik değişim döneminde ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Amerika'nın her yerinde yaygın bir sosyal eylem ve politik reform hareketleri görüldü. İlerlemeci hareketin asıl hedefi endüstrileşme, şehirleşme, göç ve yönetimdeki bozulma gibi problemleri elimine etmek idi. Bu dönemde, Amerika tarihinde ilk defa, çok sayıda Amerikalı artık çiftliklerde veya küçük kırsal alanlarda değil kalabalık, sağlıklı ve tehlike dolu endüstriyel kasabalarda yaşıyorlardı. Ayrıca, Güney ve Doğu Avrupa kökenli çok sayıda göçmen gelmeye başladı. Bu durum Amerika'nın etnik durumunu değiştirdi ve yeni politik gelenekler ortaya çıkmasına yol açtı. Geleneksel olarak elit sayılan din adamları, avukatlar ve akademisyenlerin sosyal ve ekonomik dengesi bozuldu. Din adamları moral ve ekonomik prestijlerini kaybetmeye başladılar, avukatların bağımsız davranmayı gerektiren mesleklerine ticari çıkarlar dahil olmaya başladı ve akademisyenler süreklilik ve düzenlilik isteyen sanayicilerin tutumlarından korkmaya başladılar. Ekonomik açıdan 1890-1920 arasını kapsayan bir dönemde birçok Amerikalı işbirliğine dayalı güç ve özel varlığın büyük çapta belli yerlerde yığılmalar gösterdiğini gördü. Buna karşılık yerel toplum hayatı ve küçük ölçekli girişimler azalmaya devam ediyordu. Bu durum doğal olarak politik ve sosyal etkiler gösteriyordu. Genç insanlar demokratik katılım için değerli fırsatları kaybediyordu. Ayrıca, devlet okullarındaki eğitim sistemi çeşitlilik değil kültürel tekdüzelik üzerine odaklanıyordu. Aynı şekilde, eleştirel değil itaatkâr vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu durumları gören Amerikalılar ilerlemeciliği bir çözüm yolu olarak gördü ve bu nedenle ilerlemecilik, şehirli, orta sınıf ve beyaz Protestanlardan çok sayıda taraftar buldu. Bu koşullarda ortaya çıkan ilerlemecilik akımının liderleri de eski elitlerden oluştu. Dewey'e göre, Amerika'da yaygınlaşan bu sorunlar ancak eğitim aracılığıyla çözülebilirdi. Dewey liderliğindeki ilerlemeci eğitimciler 20. yüzyılda ilerlemeci eğitimin ilkelerini ortaya koymuşlardır. İlerlemecilik terimi, okulları demokratik bir toplumun etkili araçları yapmayı amaçlayan fikirler ve uygulamaları tanımlamak için kullanılmıştır. İlerlemeci eğitimciler arasında stil ve vurgu farklılıkları olmasına rağmen hepsinin üzerinde anlaşıldığı fikir, demokrasinin tüm vatandaşların kendi hayatlarını etkileyecek olan sosyal, politik ve ekonomik kararlara aktif katılımı anlamına gelmektedir.

İlerlemeci Eğitim

20. yüzyılın başında ABD'deki geleneksel okullara bir tepki olarak ortaya çıkan bu eğitim felsefesi Amerikan toplumsal gelişiminin hızına ayak uyduran bir eğitim sistemi kurmayı amaçlamıştır. Yeni eğitim akımının adı olan ilerlemecilik, pedagoji alanında Kopernikçi bir devrim olarak tanımlanmaktadır. Kopernik'in Güneş Merkezli Evren Teorisini esas alarak çocuk merkezli okul üzerinde odaklanmaktadır. Deneyim kavramı Dewey'in eğitim kuramının temelini oluşturmaktadır ve bu pedagojik görüş sadece felsefi bir temele değil aynı zamanda Amerikan toplumunun sosyal, ekonomik ve kültürel gerçeklerine de dayanmaktadır. Amerika demokrasisi, sanayi devrimi ve modern bilimin gelişimi ilerlemecilik akımını şekillendirmektedir. Eğitimi kişisel deneyim temelinde düşünmek, deneyim sahibi olanlarla olmayanlar arasında bir boşluk bırakmayacaktır ve deneyimli yetişkinlerle daha kolay temas kurularak sosyal etkileşim meydana gelecektir. Bir başka ifade ile geleneksel okullarda kuramsal olarak tasarlanan öğretime deneyim boyutu getirilerek öğrenilenlerin uygulanması ve pragmatist felsefenin gereği uygulaması olmayan ve bu nedenle faydalı olmayacak olanların da öğretilmemesi esası öne çıkmaktadır. Dewey'in çocuk merkezli eğitim anlayışı bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına işaret ederken deneyim vurgusu da bireyin öğrendiklerini kişisel olarak deneyimlemesini öngörmektedir. Burada özellikle vurgulanan deneyim boyutu Dewey'in yaşadığı dönemdeki demokrasi ve endüstri alanlarındaki gelişmelere dayanmaktadır. Dewey'e göre, bilmek için değil, uygulamak için öğrenmek gerekir. Endüstri büyük bir hızla ilerlerken, birçok yeni fabrika açılırken ve yeni makineler geliştirilip kullanılırken insanların teorik bilgiden çok pratik bilgiye ihtiyacı vardır. Deneyim pragmatist felsefenin ana kavramıdır. Her deneyim özne ile nesne arasındaki, bir başka ifade ile bireyin kendisi ile dünyası arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim sonucunda insan çevresine entegre olacaktır. Deneyimde eylem

ve bilgi söz konusudur ve bilme süreci insan bir problemlili durumla karşılaştığı zaman gelişmektedir. Dewey'e göre gerçeklik pratik karaktere sahiptir ve aklın eylemi ile en etkili biçimde ifade edilebilir (Dewey, 1931; akt. Smith, 1968). İlerlemeci eğitimciler kuramsal bilgi ve uygulama esasına uygun olarak akademik eğitim ve mesleki eğitim arasında bir ayrım yaptılar. Akademik eğitim az sayıda insanı ilgilendiriyordu ve mesleki eğitim kitleleri ilgilendiriyordu. 1920'li yıllarda eğitim zeka testleri, maliyet-fayda yönetimi gibi bilimsel tekniklere dönüş yapınca ilerlemeci eğitimciler insan gelişiminin duygusal, sanatsal ve yaratıcı yönleri üzerinde ısrar ettiler.

Dewey, yazılarında bilimsel metoda benzeyen genel bir problem çözme işlemi üzerinde durmaktadır. Bu problem çözme işleminin fizik ve biyoloji alanında veya sosyal bir problemin veya kişisel bir problemin çözümünde etkili biçimde uygulanabileceğini belirlemektedir. Dewey ve diğer İlerlemeciler tarafından benimsenen genelleştirilmiş problem çözme yöntemi olan *düşündürücü soruşturma yöntemi* (Reflective Inquiry method) bilimsel yöntem olarak kabul edilmektedir ve aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Dewey, 1997:72):

Problemi içtenlikle hissetme: Bu adımda belirsiz bir durum veya şüphe, çatışma ve rahatsızlık deneyimini içermektedir. Bu problem öğrencinin bizzat kendisinin hissettiği bir problem olması gerekir. Öğretmenin belirlediği bir problem öğrencinin hissetmesi beklenmez.

Problemi açıklamak: Bu adım hissedilen problemin test edilebilen bir formda ifade edilmesini içermektedir. Problem üzerinde düşünerek araştırılabilir bir form haline getirildikten sonra ifade edilmesi gerekir.

Makul bir çözüm için hipotez oluşturma: Bu adım problemin birçok muhtemel çözümlerini üretmeyi içermektedir. Bu adım gözlem yapma, veri toplama ve en muhtemel hipotezi veya hipotezleri benimseyerek bu hipotezleri test etmek için önemlidir.

Veri toplama: Hipotezlerin test edilmesi için bilgi toplama adımıdır ve deney, gözlem, anket, kaynak tarama, görüşme gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir.

Hipotez testi: Hissedilen problemin çözümü ile ilgili olarak oluşturulan hipotezlerin toplanan verilerle test edilmesi adımıdır. Verilere bağlı olarak oluşturulan hipotezler kabul edilebilir, reddedilebilir veya değiştirilebilir.

Sonuç çıkarma: Hipotezlerin test edilmesi ile elde edilen sonuçların ifade edilmesi ve problemin çözümünün oluşturulması aşamasıdır.

İlerlemeci eğitim felsefesi 20. Yüzyılın başlarında popüler olmasına rağmen ikinci dünya savaşından sonra da birçok ülkede eğitim yoluyla gelişme ve kalkınmanın temeli olarak alınmıştır. Günümüzde de araştırmacılar ve eğitimciler, Dewey'in eğitim ilkelerini yeniden keşfediyorlar ve post modern çağ ile ilişkilendirmeye çalışıyorlar. Post modern dünyadaki problemlerin çözümünde etkili olacağı beklenmektedir. Günümüzde küresel kapitalizm her yerde hâkim durumda ve nefes kesen kültürel değişiklikler meydana gelmektedir. Öte yandan gezegenin kendisinin ekolojik sağlığı ciddi ölçüde tehdit altındadır. Bütün bu problemler çözüm beklerken eğitim devreye sokulmakta ve benzer ekonomik ve sosyal problemlerin çözümünde daha önce kullanılan ilerlemeciliğin ilkeleri tekrar eğitim sistemlerini etkiler duruma gelmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bir eğitim programının geliştirilmesi ve eğitim politikalarının belirlenmesinde toplumun ihtiyaçları da dikkate alınmaktadır. İçinde yaşadığımız çağda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelere paralel olarak sosyal değişim de hızlanmakta ve bireylerin bu değişime uyum sağlaması problem olarak ortaya çıkmaktadır. Gerçeğin sürekli değiştiği bir dünyada bireylerin değişen dünyaya hazırlanması gerekmektedir. Bireyler bu tür değişimlere en iyi uyumu sağlayabildikleri sürece ayakta kalabileceklerdir. İlerlemeci eğitim iki açıdan bizim için önem arz etmektedir. Birincisi, Atatürk'ün pragmatizme dayanan ilerlemeci eğitim akımının önde gelen temsilcisi Dewey'i 1924 yılında Türkiye'ye davet edip, ondan eğitim sistemimiz hakkında rapor istemiş olmasıdır. Atatürk diğer eğitim felsefelerinin bazı ilkelerini

benimserken pragmatizmden de hayatta başarılı olan ve problem çözebilen insan yetiştirmeyi esasını benimsemiştir. İkincisi ise 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen eğitim programında yer alan bazı ilkeler ile ilerlemeciliğin benzerlik göstermesidir. Felsefi açıdan incelendiğinde yapılandırmacılık anlayışı genel olarak pragmatizme dayalıdır ve eğitim felsefeleri açısından da İlerlemecilik ilkelerine dayandığı söylenebilir. Her iki eğitim anlayışına göre tek gerçek yoktur ve doğru, izlenen düşüncenin başarısındadır. Gerçeğe ulaşmak ancak araştırma ile mümkün olur ve insan deneyimleri temeldir. Eğitimde konu değil çocuğun bireysel özelliklerinin ve bireyin etkin katılımı önemlidir. Yapılandırmacılığın dayandığı temel ilkeler, bir anlamda pragmatist felsefenin eğitime uygulanışı olan ilerlemecilikten etkilendiği söylenebilir. Bir başka ifade ile yapılandırmacılık ve ilerlemecilik ilkeleri birbiri ile çelişmezler. Öğrenmede ön bilgilerin önemi, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, birey özellikleri ve ilgileri, aktif katılım, problem çözme, gerçek yaşam durumları, demokratik öğrenme ortamları, öğretmenin rehber bir konumda olması her iki yaklaşımın da üzerinde uzlaştığı ilkelere aittir. Ayrıca, ilerlemeci eğitim felsefesi sadece 20. yüzyılın başlarında popüler olmamıştır. İkinci dünya savaşından sonra da birçok ülkede ilerlemecilik ilkeleri eğitimde kabul gören ilkeler olurken günümüzde de araştırmacılar ve eğitimciler bu ilkeleri yeniden keşfetmeye ve post modern çağın problemlerinin çözümünde eğitim ilkeleri olarak kabul etmek için çaba göstermektedirler.

Bu araştırma temel eğitim felsefelerinden ilerlemeci eğitim ve ilkelerini ele almaktadır. Bu çalışmada, ilerlemeci eğitim felsefesinin günümüz eğitimcilerine yansımaları araştırmak amacıyla farklı branşlarda öğretmenlerden oluşan çalışma grubunun katılımı ile ilerlemeci felsefe ilkelerinin öğretmenler tarafından benimsenip benimsenmediği gerekçeleri ile ortaya konulmuştur.

YÖNTEM

Bir eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik mevcut eğitim programında yapılandırmacılık yaklaşımı içinde yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği birçok ilke ilerlemeci eğitim için de önemli bulunan ilkelere aittir. Günümüzde öğretmenlerin öğretim yaparken benimsedikleri eğitim felsefelerini bilmeleri ve o felsefelerin ilkelerini öğretim ortamında uygulamaları önemlidir. İlerlemeci eğitim felsefesinin günümüz eğitimcilerine yansımaları araştırmak amacıyla farklı branşlarda öğretmenlerden oluşan çalışma grubunun ilerlemeci felsefe ilkelerini benimseyip benimsemediklerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan bu nitel araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır.

Veri toplamak için yüz yüze görüşme yapılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgubilim araştırmalarında görüşmeler genellikle uzundur. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun bir etkileşim içine girmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma için görüşme ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Mesleki Kodu	Branşı	Cinsiyet	Deneyim (Yıl)
M-1	Matematik	E	8
FB-1	Fen Bilimleri	E	11
TR-1	Türkçe	E	10
SOS-1	Sosyal Bilgiler	E	17
ING-1	İngilizce	K	5
DAKB-1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	K	4
M-2	Matematik	E	9
FB-2	Fen Bilimleri	E	12
TR-2	Türkçe	K	11
SOS-2	Sosyal Bilgiler	K	10
ING-2	İngilizce	K	3
DAKB-2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	E	14
M-3	Matematik	K	6
FB-3	Fen Bilimleri	K	11
TR-3	Türkçe	E	13
SOS-3	Sosyal Bilgiler	E	7
ING-3	İngilizce	K	5
DKAB-3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	K	3

Kadın:K; Erkek:E

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmanın olgubilim desenine göre tasarlanan bu çalışmada veriler yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri ile elde edilmiştir. Çalışma grubu, araştırmanın amacına uygun olarak ortaokullarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu matematik, fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi olmak üzere 6 farklı branştan üçer kişiden oluşmaktadır. Her branştan birer öğretmenden oluşan 2 grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her branştan birer kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 11 tanesi araştırmacıların yakından tanıdığı kişiler olup kalan 7 kişi ise diğer kişilerin tavsiyesi ile gruba dahil edilmiştir. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin gerçek görüşlerinin açığa çıkarılabilmesi için çalışma yapılmadan önce öğretmenlerle birkaç defa bir araya gelinip daha sonraki günlerde ise çalışmanın amacından bahsedilerek katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmacılar ve çalışma grubu arasında istenilen güven ortamı sağlandıktan sonra odak grup görüşmelerine ve yüz yüze görüşmelere geçildi. Görüşmeler için seçilen ortamlar bazen çalışma grubundakilerin ya da araştırmacının evi, bazen çalışma grubundakilerin çalışma odaları bazen de kafeteryalardan oluşmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcıların düşüncülerini ifade etmelerinde her hangi bir kısıtlamaya gidilmeden ve konu bütünlüğü dağıtılmadan araştırmacının moderatörlüğünde yöneltilen sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kayıtlar katılımcılara dinletirilerek söyledikleri teyit ettirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için görüşmecilerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedildikten sonra çözümlenmek üzere yazıya dönüştürülmüştür. Bu işlem sonucunda 71 sayfa ham veri elde edilmiştir. Yazıya aktarılan görüşme içeriği içerik analiziyle kategorize edilerek ilerlemeciliğin ilkeleriyle bağlantılı temalar oluşturulmuştur. Bulgular kısmında bu temalar tek tek ele alınmış olup çalışma grubunun görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan her bir öğretmen, branşının ilk harfleri ve katılım sırasına göre kodlanmıştır. Örnek: Matematik öğretmeni 1: M-1, Fen bilimleri öğretmeni 2: FB-2, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni 3: DKAB-3. Bulgular bölümünde öğretmen

görüşlerine yer verilirken bu kodlamalar kullanılmıştır. Öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri ve mesleki deneyimleri tablolaştırılarak bulgular kısmında verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde analiz edilen ham verilerden oluşturulan 8 tema açıklanmıştır. Temalar oluşturulurken ilerlemeciliğin ilkeleri ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alınmıştır. Daha sonra branşlara göre öğretmenlerin temalar hakkındaki görüşleri üzerinde durulmuştur. Görüşlere doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Tekrarlanan ifadeler ya da tema ile alakalı olmayan ifadeler ... nokta konularak atlanılmıştır.

1. Epistemolojik İnanç ve Değişim

İlerlemecilikte müfredatta yer alacak bilginin pratikte değerli olan bilgi olması ve bireyin karşılaştığı bir problemin çözümüne yardımcı olması önemlidir. Bilgi ancak yarar sağladığı sürece geçerlidir. Bu bağlamda bilgi sabit değildir. Değişen yaşam şartlarına bağlı olarak değişmektedir. İnsan yaşarken sürekli değişikliklerle karşılaşmaktadır. Önemli olan bu değişikliklere uyum sağlamaktır. Aşağıda öğretmenlerin branşlara göre bilgi ve değişim konusundaki fikirleri verilmiştir.

Matematik: Çalışma grubundaki matematik öğretmenlerinin üçü de matematikte bilginin değişmeyeceğini, sabit olduğunu ve her yerde aynı matematiksel kuralların geçerli olduğunu söylemektedirler. Örneğin; *"Kişisel olarak bilginin değiştiğini pek sanmıyorum. Bunu matematik dersiyle bağdaştırdığımda da çok da farklı olmaz. Çünkü matematiksel bilgiler değişmez. Hatta evrenseldir. Dünyanın neresinde olursanız olun matematik aynıdır."* (M-2), *"Dünyanın neresine giderseniz gidin matematikte onluk sistem, bilgisayarda ikilik sistem kullanılır. Bu değişmez, uzayda bile."* (M-1). Bununla birlikte bilgiyi algılama biçimi ve yeni bilgilerin keşfedilmesinin bilginin değiştiğini gösteremeyeceğini düşünmektedirler. Örneğin; *"İnsanları yönlendiren, bilgiyi yönlendiren aslında insanların algılarıdır. Yanlış bilgi bize bir bilgi olarak gelmez. Bu noktada sadece algılarımızın bizi yanıltmasıdır."* (M-1). Matematik öğretmenlerinin üçü de sosyal yaşamda bazı değişimlerin olduğunu kabul etmekle birlikte ilahi bilgileri mutlak gerçek olarak görmektedir. Örneğin; *"Sosyal olaylarda ya da konularda bilgiler değişir fakat matematik, fizik mesela din gibi konularda bilgiler sabittir. Teknoloji alanındaki değişim de mesela örnek olabilir. Orada da çok hızlı bir değişim ve gelişme söz konusu. Bana sorarsanız hakikat değişmez. Nedir o? İnançlarımız, Allah ve öteki dünya... Bunlar görülmemiş olmakla birlikte gerçek olup değişmezler."* (M-3)

Fen Bilimleri: Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenleri dünyanın, çevremizin, şehirlerimizin, teknolojinin, olayların ve olguların değiştiğini buna bağlı olarak da bilgilerin de değiştiğini düşünmektedirler. Örneğin; *"Bilimsel olarak atom kavramını bulan Yunanlı bilim adamı Democritus Yunanca'da bölünemez anlamına gelen atomisis ismini vermiş. Ama aradan geçen yıllar sonucunda Marie Curie ve Henri Becquerel isimli iki bilim insanı atomun bölünebileceğini ispatlamışlar. Kitaplardaki tanımlarda artık maddenin bölünebilen en küçük yapı taşı olarak geçiyor. Demek ki bilgi değişiyor."* (FB-1). Fen bilimleri dersinde FB-3 kodlu katılımcı *"Fen bilimlerinde anlattığımız temel konularda değişme olduğu söylenemez."* şeklinde düşünmektedir. Her üç öğretmen de gerçeklik konusunda farklı düşünmektedir. FB-1; *"İlahi varlıklar gerçekte vardır. Buna kaç kişi inanır? Bazıları inançlarından dolayı gerçek kabul ederken bazıları ise görmediğim şeye inanmam der. Bundan dolayı gerçeklik kişiye göre değişir."* derken, FB-2; *"Gerçeği kavrayabilmek için insan akli yeterli midir, kime göre gerçek, neye göre gerçek? Şuan bildiklerimiz bize göre gerçek bilgi."* demektedir. FB-3 ise *"Kısacası dünya değişiyor buna bağlı olarak bazı bilgilerde değişiyor. Bunun dışında bazı değişmeyen sabit gerçekler de vardır. Hakikat dediğimiz şeyler. Pek dindar biri olduğumu düşünmüyorum ama Allah, ahiret, melekler, cennet, cehennem gerçek olup nasıl değişsin ki? Ölüm keza yine. Bunlar hakikat olup değiştirilemeyecek şeyler aynı zamanda. Ben kendim değişime açık biriyim. Yeni çıkan şeylere meraklıyım. Yeni fıkirlere açıgımdır. Sabit düşünceli değilimdir."* demektedir.

Türkçe: Görüşme yapılan Türkçe dersi öğretmenlerinin üçü de her şeyin değiştiğini belirtmektedirler. Fakat TR-1 ve TR-2 kodlu öğretmenler Türkçe dersinde de bilgilerin değiştiğini düşünürken TR-3 kodlu öğretmen dersinde yıllardır hep aynı içeriğin anlatıldığını söylemektedir. Örneğin; TR-1, *"10 yıl dersim açısından kabul gören bir bilgi bugün değişebiliyor."* ve TR-2, *"Dersim için kesinlikle bir sabitlik yok,*

sürekli bir değişim, bir gelişim, bilgi çoğalmasıyla karşı karşıyayız.” derlerken TR-3 ise “Yıllardan beridir hep aynı içeriği anlatıp duruyoruz. Dilbilgisi aynı, anlam bilgisi aynı, soru tarzları bile nadiren değişiyor. Bazen diyorum acaba ben mi kendimi yenilemiyorum ama açın bakın kitaplara 10-15 yıl öncekilerle aynı şey anlatılıyor. Sadece anlatım şekli değişmiştir. Bence dil çok zor değişen bir şeydir. Ancak devrimler sonucu değişir, Cumhuriyetle birlikte olduğu gibi.” demektedir. Gerçeklik konusunda her üç katılımcının fikirleri bir araya getirildiğinde evrensel bilginin olmadığını topluma, bireye, bireyin çıkarlarına ve toplumların kültürüne bağlı olduğu görüşü ağır basmaktadır. Örneğin; “Bence gerçeklik doğrular gibi değişebilir. Evrensel bir gerçekliğin olduğunu düşünmüyorum. Örneğin İstanbul’un fethi bize göre bir fetihken batıya göre bir işgaldir. O yüzden her kültürün, toplumun ya da kişinin gerçek ve doğru anlayışı farklıdır.” (TR-1) ve “Her ne kadar şu gerçektir desek de, kişi çıkarları doğrultusunda hareket eder ve ona göre yorumlar. Evrenselden çok bireyin algılayışına bağlı bir gerçek vardır.” (TR-2)

Sosyal Bilgiler: Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal hayat ve tarihsel süreçle birlikte değişim gerçekleştiğini ve bunun yansıması olarak bilgilerin de değiştiğini söylemektedirler. Örneğin; SOS-1, “İnsan değişime uğruyorsa o halde dünyadaki bütün bilgiler değişime uğrayabilir.” ve SOS-3, “ Tarihsel süreçle birlikte sosyal hayat değişirken buna bağlı olarak insanların bilgileri de dönemlere göre değişir.” derken; SOS-2 kodlu katılımcı diğer iki katılımcıdan farklı olarak “Bana göre bilgide değişimden ziyade bir birikim halinde artış var. Tamamen bir bilginin alt üst olması demek birçok şeyin alt üst olması demek.” şeklinde düşünmektedir. Gerçeklik konusunda ise SOS-1 ve SOS-2 gerçeğin değişmeyeceğini, doğrularının değişebileceğini düşünürken SOS-3 kişiye göre değiştiği kanısındadır. Örneğin; “Bana göre gerçek değişmez, insanların doğruları değişir. Fatih’in İstanbul’u fethi bir gerçektir. Fakat bunun yorumlanması kişilere göre değişebilir. Bir Türk için doğru bir şeyken bir Yunan için yanlış bir şeydir.” (SOS-1), “Gerçeklik var olan bir şeydir. Orda bir yerde vardır ama değişmez.” (SOS-2) ve “Kişi gerçeği kendisine göre algılar. Bunda yaşadığı şeyler, inançları, değerleri etkilidir. Benim gerçek kabul ettiğim, var kabul ettiğim şeyi başkası kabullenmeyebilir.” (SOS-3)

İngilizce: Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinden ING-1 bilginin değiştiğini, ING-2 ise zamana bağlı olarak bilgilerin değişebildiğini fakat değişmeyen bilgilerin de olduğunu düşünmektedir. ING-1 ve ING-2 zamanın sürekli ilerlemesi ve popüler kültürün etkisinin değişimi getirdiği kanısında. ING-3 ise değişime inanmakla birlikte bilgilerin değişmediğini düşünmektedir. Örneğin; ING-1, “Çok doğru olarak bildiğimiz bilimsel gerçeklerin bile zamanla değiştiğini görebiliyoruz. Bilgi değişebiliyor dil açısından. Zamanla popüler kültürün etkisiyle yeni kelimeler, uydurma kelimeler dile girebiliyor... Üniversitedeyken ideal bir öğretmenlik düşüncesine sahiptim. Eski yöntemleri hep karalardık. Fikirlerimiz değişebiliyor zamanla.” ve ING-2, “Zaman sürekli akıyor. Ne bir duraksama ne de bir geriye dönüş var. Hiçbir an diğerine benzemiyor. Sürekli bir değişim söz konusu. Bilgi de değişiyor. O bilginin bulunduğu zaman dilimindeki gerçeklik o bilgiyi meşru kılabilir ama değişen zaman içerisinde ortaya konan yeni tezler bilginin doğruluğunu sarsabilir hatta tamamen ortadan kaldırabilir. Galileo’nun başına gelenleri hepimiz biliriz. Değişmeyen bilgi var mıdır? Elbette vardır ama bu bambaşka bir konu.” derken; ING-3 ise “ Göreve başladığımızda idealist olarak başlıyoruz ama ortam, öğrenci kapasitesi, okul donanımları, aile vb. etkenler bu idealistliğin önüne geçiyor. Bundan dolayı kendimizi ve mesleğimizi bu değişen çevreye uyarlamaya çalışıyoruz. Fakat bilgi değişemez.” demektedir. Gerçekliğe bakış açıları da İngilizce öğretmenleri arasında farklılık göstermektedir. ING-1 ve ING-3 evrensel bir gerçeklikten söz ederken; ING-1 bunun kişinin algılayışına bağlı olduğunu söylemektedir. ING-2 ise gerçekliğin bireysel ve kişinin yüklediği anlama bağlı olduğunu söylemektedir. Örneğin; “evrensel bir gerçeklik vardır. Ama bireyin algılayışına göre değişebilir. Gerçeğin kişiye göre değişmemesi gerekir ama değişiyor.” (ING-1), “Objektif ve evrensel değişmeyen bir gerçeklik vardır.” (ING-3) ve “Gerçeklik her ne kadar evrensel gibi gözükse de bence tamamen bireyseldir ve bizim yüklediğimiz anlama göre değişir. Gökyüzünü gösterdiğimizde herkes mavi der ama bu onun herkes tarafından aynı görüldüğü anlamına gelmez.” (ING-2)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Görüşme yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin her üçü de günlük yaşamda sosyal değişimin olduğunu ve bazı bilgilerin değiştiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendi derslerinde bilginin değişmediğini düşünmektedirler. Bazen zamanın getirdiği yeni durumlar bazen de yorum farklılıklarından kaynaklık değişimler olabildiği görüşündeler. Örneğin; “Özellikle hayat şartları değişiyor. Bilgiler bile hemen her gün değişiyor. Dersimde değişim olmuyor

tabi ki de. Konular Kur'an ve Sünnet'e dayandığı için. Ana konular değişmiyor bazen zamanın şartlarına göre bazı hükümlerde değişiklikler olabiliyor. Tabi bunlar istisnai konularda. Mesela kadınların hacca tek başına gitme durumu. Eskiden yasakken şuanda yol güvenliğinin rahat olmasından dolayı serbest olması gibi." (DKAB-1), *"Değişim günlük hayatımızda, sosyal yaşamımızda olağan bir şeydir. Teknoloji değişiyor, bilimsel bilgi değişiyor, yaşam biçimleri ve ihtiyaçlar değişiyor. Tabi bunlar değişirken asla değişmeyen hakikatler de yok mu? Var. Dini meselelerde olduğu gibi. Ama bazen bazı meselelerde yorum farklılığı ya da zamanın getirdiği deliller dinde bazı yeni durumlar ortaya çıkarır. Sigara örneğini verebiliriz. Eski âlimler sigaranın sadece görünen zararlarını düşünerek mekruh olduğunu söylemişlerdir. Şimdi ise durum değişti. Bilimin gelişmesiyle sigaranın insanı zehirlediği anlaşıncı haram olduğu çoğunluk ittifak ediyor."* (DKAB-2) ve *"Değişimin sürekli olduğunu ve her şeyin değişebileceğini düşünüyorum... Din kültürü dersinde temel bilgilerde değişim olmaz. Mesela işte temel kaynak nedir? Kur'andır, Sünnet'tir. Bunlar değişmez ama bunun dışında bunların algısı ve yorumu değişir. Modern çağa göre ya da eskiden daha farklı yorumlanırken şuanda daha farklı yorumlar olabiliyor ya da geçmişte olmayan bir durum sonradan ortaya çıkabiliyor. Mesela işte tüp bebek gibi ve ona da bir fetva vermek gerekiyor."* (DKAB-3). Gerçeklik konusunda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. İlahi temelli evrensel bir bilginin varlığına inanma branşlarıyla da bağlantılı olarak söz konusu. Örneğin; *"Gerçek evrenseldir, değişmez. Gerçek bilgi değişmez. Bana göre kendi branşım için de bu böyle gerçek bilgi değişmez. Branşımız dışında değişebilir."* (DKAB-1), *"...Dini meselelerde olduğu gibi. Farzlar, helal, haram gibi konular, Allah'ın varlığının hakikat oluşu. Bunlar değişmez. Siz bir farzı değiştiremezsiniz. Çünkü o ilahi bir dayanağı olan kesin bir bilgidir."* (DKAB-2) ve *"Din bağlamında düşündüğümüzde İslamiyet'de değişmeyen evrensel bir gerçek vardır. Allah'ın varlığı ve Tekliği ya da insanları, evreni yaratmış olduğu dinin evrensel gerçekleridir."* (DKAB-3).

2. Demokrasi ve Otorite

İlerlemecilere göre okullarda özgürlük ve demokrasiyi yaşatmak yoluyla vatandaşların yaşam biçimlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunun yolu da sosyal sorumluluk ve demokrasi eğitimidir. Bunun için çocuğun okul ve sınıf ortamında kendini ifade edebilmesine, kararlara katılabilmesine ve sorumluluk alabilmesine öğretmenin yardımcı olması gerekir. Aşağıda öğretmenlerin branşlara göre demokrasi ve otorite konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

Matematik: Matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarına yönelik faaliyetlerin sınırlı olduğu ve otorite kavramına farklı anlamlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca kurallar ve kuralların konulma şekline bakıldığında farklılıklar göze çarpmaktadır. M-1 otoriteye karşı iken, M-2 otoritenin kurallar olduğunu ve M-3 ise otoritenin başarı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin demokratik tutum ve kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşlerini incelediğimizde M-2; *"Ben dersimde öğrencilerimin rahat olmasını isterim. Rahat olması kafasına göre hareket edeceği anlamına gelmez. Çocukların kendilerini ifade etmelerini konuşmalarını isterim ama bu yine kurallar çerçevesindedir. Öğrencilere seçimler sunmayı severim. Örneğin; sınavların klasik mi çoktan seçmeli mi olacağına kendileri karar veriyorlar. Sınıf başkanlarını kendileri seçerler ve bu seçim için 1 hafta propaganda süresi tanırım."* şeklinde görüş bildirirken, M-3; *"Tamamen başarıya odaklanmış bir sistemle işliyoruz. Tabi bunun öğrencilerin kendini özgürce ifade etmelerine, demokratik tutumlar geliştirmelerine faydasının olduğunu düşünmüyorum. Sınıf başkanlarını seçerken dahi derslerde en başarılı olanlar istekli diğerleri ise isteksiz olmaktadır."* diye görüş belirtmiştir. M-1 ise *"Öğrencilerimin kendilerini ifade etme becerileri kazanmasını isterim her zaman. Onların görüşlerine saygılı olduğumu göstermeye çalışırım. Bu noktada ılımlı bir sınıf ortamı yaratmaya çalışmaktayız. Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini aktaramazsa o sınıfta otoriter bir iklim oluşacaktır, baskıcı bir eğitim olacaktır. Bastırılmış, deyim yerindeyse püsterulmuş nesiller yetiştirilmiş olacaktır."* demektedir. Otorite ve kurallar konusundaki görüşler ise şu şekildedir. M-1; *"Benim olduğum bir sınıfta otorite yoktur. Çünkü otoritenin olduğu ortamda ihtiyaçlara cevap veremezsiniz. Benim iki kuralım vardır. Benim dersimde kesinlikle ben yapamıyorum, bu çok zor kavramları kesinlikle yasaktır. Bundan başka kuralımız yoktur."* derken, M-2; *"Dersimde kurallar vardır ve bu kurallar dersin otoritesi konumundadır. Kurallara gelince dersin işleniş, sınıfta uyulması gereken kurallar aramızda yani öğrencilerle belirlenir. Benimde bazı kurallarım vardır. Onlara ben de uyduğumdan öğrenciler bu kuralları benimsemiş ve uymaktadırlar."* demektedir ve M-3 ise *"Benim dersim de otorite başarıdır. Sınıfta kurallar var ama*

çok da bu kurallar konusunda zorlamıyorum. Kuralları ben koydum. Çünkü sınıfımı iyi tanıyor ve neye uyup uymayacaklarını biliyorum ve ona göre kurallar koyuyorum.” demektedir.

Fen Bilimleri: Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenlerinin her üçü de öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, demokratik tutumlar geliştirmelerine katkıda bulundukları görüşündedirler. Örneğin; *"Her zaman onlara şunu söylüyorum. Düşünmek sizin elinizde, siz düşünüyorsunuz ve çekinmeden yanlış dahi olsa fikirlerinizi söyleyin."* (FB-2), *"Ben şuna inanıyorum; öğretmen öğrenciye kendini ifade edebileceğine, yanlış ifade ettiğinde herhangi olumsuz bir karşılık almayacağına inandırması gerekir. Ona özgür bir ortam kurarsan kendisini ifade eder."* (FB-1) ve *"Derste öğrencilerim rahat konuşurlar. Fikri olan varsa fikrini söyler. Başkalarına saygıyı bırakmadan kendilerini ifade etmelerine olanak veririm."* (FB-3) Fen bilimleri öğretmenlerinin üçü de otorite kavramına farklı anlamlar yüklemektedir. Sınıfta kuralların belirlenmesi sürecinde kuralların öğrencilerle belirlenmesi esas olmakla birlikte FB-2 ve FB-3'ün çocukların yararına olabileceğini düşündükleri kuralları kendilerinin koyduklarını söylemektedirler. Örneğin; *"Sınıfımda otoriteyi ben sağlıyorum. Otorite benim. Sınıfımızda kuralları öğrencilerle birlikte belirlediğimiz gibi benim de belirlediğim kurallar var. Bunlar daha çok kendilerine ve arkadaşlarına zarar vermesin diye koyduğum kurallar."* (FB-2), *"Sınıf öğretmenliğini yaptığım sınıfta kararları öğrencilerimle birlikte alırız. Onların yararına olacağını düşündüğüm bazı kuralları ya da kararları ben belirlerim. Ama çoğunlukla birlikte karar alırız. Bu tarz davranışlar onların demokratik tutumlara sahip olmalarına katkı sağlar diye düşünüyorum."* (FB-3) *"Öğretmen ve öğrenciler karşılıklı bir anlayış içerisinde sınıfı yönetecekler. Her sınıfın kuralı olmalıdır. Öğrenciler kuralları biz koyuyoruz ve bunlara uyacağız derler ve uydukları takdirde de hiçbir problem olmaz."* (FB-1)

Türkçe: Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin demokratik tutum geliştirmeleri, onların kendilerini ifade etmeleri konusunda TR-2 ve TR-3 benzer düşüncelere sahiptir. Otorite ve sınıf hâkimiyeti konusunda her üç öğretmen de yakın görüşler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin demokratik tutum ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri konusundaki düşünceleri şu şekildedir. TR-2; *"Kuralları hep beraber koyuyoruz. Benim dersim Türkçe olduğundan haftada bir saati konuşmaya, kendilerini ifade etmelerine ayırıyorum. Diğer derslerimde de özgürce konuşabiliyorlar. Fikirlerini söyleyebiliyorlar."*, TR-3 *"Sınıfımda kural belirlemeyiz. Herkes nasıl davranması gerektiğini az çok bilir. Derslerde çocukları elimden geldiği kadar konuşturmaya çalışırım. Fikirlerini rahatça söylemelerini isterim. Bazen aşırı gürültü olsa da bu tartışmalarda yine de onları susturmam. Konuşsunlar. Konuştukça düşünüyorlar çünkü."* ve TR-1 *"Kuralları öğretmen koymalıdır. Ama öğrencilerle görüş alışverişinde bulunarak tabi ki. Ama ana omurga öğretmenden oluşmalıdır. Öğrenci kendini ifade etsin ama çok alakasız lakayt bir şekilde, başka bir şeyler söylemesin. Dersi engellediği için tepki gösteririm."* Sınıfta hâkimiyet ve otorite konusundaki görüşleri ise şu şekildedir. TR-1; *"Benim gözümde her sınıfta otorite öğretmen olmalıdır. Kendi dersimde otorite %90 oranında benimdir."*, TR-3; *"Otoritenin olmadığı bir ortamda başıboşluk olur. Sınıflarda otorite öğretmendir. Çünkü öğrenciler üzerinde etkilidir."* ve TR-2; *"Sınıfta hâkimiyet ders işlemek için şart bence."*

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin kendini ifade etmeleri ve demokratik tutum geliştirmelerine yönelik fikirlerine bakıldığında farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. SOS-1; *"Öğrencinin kendini rahatça ifade edebilmesi disipline bağlıdır. Disiplinin olmadığı yerde öğrenci kendini ifade edemez... Sınıf başkanlığı seçiminde hiç müdahale etmem. Sadece rehberlik ederim. Sınıfta ilgili herhangi bir karar alacağımız zaman çoğunluğun görüşünü dikkate alıyoruz... Öğrencilerim ders esnasında konuyla ilgili ya da ilgisiz bir şey hakkında farklı bir şeyler söylediğinde uyarırım. Ders dışı olmamasını ya da biraz beklemesini söylerim."* şeklinde, SOS-2; *"Öğrencilerim kendilerini ifade edebiliyorlar dersimde. O konuda bir sıkıntı yok. Öğrencilerimin bazen çok katı fikirleri oluyor. Onları yumuşatmaya çalışıyorum. Öğrencilerin özgüvenleri gayet yüksek, hatta gereksiz bir özgüven var çocuklarda... Sınıf kuralları var ve kuralları ben koyuyorum."* şeklinde ve SOS-3 ise *"Sınıfımda kuralları belirlerken öğrencilerle birlikte ilk derste belirleriz. Aslında kuralda denilmez bunlara sınıf ortamında hangi konularda neler yapalım derim ben onlara. Derste öğrencilerimle sürekli konuşuruz. Herkes fikrini açıklar. Fikirleri tartışırız. İlk önceleri bu biraz sorun oluyordu. Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine gülüyor ya da aşırı karşı çıkıyordu. Fakat zamanla saygı göstermeyi öğreniyorlar."* Görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri sınıfta bir otoritenin varlığı konusunda benzer görüşlere sahiptirler. Örneğin; *"Sınıfta bir otorite sağlayıcının olması bazen iyi olur. Bu da öğretmen olmalıdır. Ama*

bu, baskıcı öğrencileri korkutan bir öğretmen değil tabi ki.” (SOS-3), “Bana göre eğitim öğretmen merkezli olmalıdır. Sınıfta otorite öğretmen olmalıdır. Otorite demek karşıya söz hakkı vermemek demek değildir. Sonuçta öğrenciyle beraber fikir alışverişinde bulunulur.”(SOS-1).

İngilizce: İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere demokratik tutumlar kazandırma ve öğrencilerin kendileri ifade edebilme konusundaki fikirlerine çok farklılıklar görülmektedir. Her üç öğretmen sınıfta kuralları kendilerinin belirlediğini ve buna uyulması gerektiğini düşünmektedir. ING-1 dışındaki öğretmenler demokratik tutum kazandırma konusunda öğrencilerine katkı sağladıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. ING-3; *“Sınıfımda kurallar vardır ve bu kuralları belirleyen kişi benimdir. Ama üstü kapalı öğrencilere onlar belirlemiş hissi vermeye çalışıyoruz... Demokratik hayat doğrultusunda kararları ortak almaya çalışıyoruz. Bir proje, bir kutlama sırasında birlikte birbirlerine danışarak yapıyorlar. Bu bizim de çok hoşumuza giden yönlerden bir tanesi.”*, ING-2; *“Benim değişmeyen kurallarımı ilk başta onlarla paylaşıyorum ve hiçbir şekilde sorgulatmıyorum... Öğrencilerin açıkçası kendilerini rahat ifade edebildiklerini düşünüyorum. Beni eleştirebileceklerini, öneride bulunabileceklerini belirtiyorum. Saygısızlık boyutuna gelmediği sürece... Gerektiği yerlerde haklarını aramaları için onları destekliyorum.”* ve ING-1; *“Sınıfımda kuralları var ama çoğunlukla uyulmaz. Kuralları ben koyuyorum... Yeni neslin kendini ifade etmede bir sıkıntısı olduğunu düşünmüyorum. Fazlasıyla kendilerini ifade edebiliyorlar. Öyle ki gereksiz konuları sürekli paylaşma eğilimindedir. Çocuklara demokrasi eğitimi konusunda çok bir katkı sağlayamıyorum. Bir başkan seçiminde zaman yetersizliğinden -sen başkansı, sen yardımcısın- diye ben seçiyorum.”* Görüşme yapılan her üç öğretmende sınıfta bir otorite olması gerektiğini düşünmekte ve bunun kendileri olduğunu söylemektedirler. Örneğin; *“Sınıfımda otorite benim.”*(ING-1), *“Sınıfta otorite çoğu zaman benim.”*(ING-2) ve *“Otorite öğretmendir.”*(ING-3).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Din kültürü öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde her üç öğretmenin de hoşgörü ve saygı konularına önem verdiğini; bunun dinin gereği olduğunu ve öğrencilerin derslerinde kendileri ifade edebildiklerini dile getirmektedirler. DKAB-2 bunu demokrasi kaygısıyla yapmadığını ve İslam’ın tüm demokrasilerden üstün olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte her üç öğretmen de sınıfta kendilerinin belirlediği kurallar olduğunu ve bu kuralların yeri geldiğinde esnettiklerini söylemektedirler. Örneğin; *“Çok kuralları olan bir öğretmen değilim. Kuralları ben koyuyorum... Dersimiz yorum ağırlıklı bir ders. Öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebiliyorlar. Bazen çocuklar Allah’ın varlığını-yokluğunu düşünüyorlar. Onun üzerinde yorumlar yapıyorlar. Bunlara dahi her zaman hoşgörüyle yaklaşıyorum ve çocuklara her zaman araştırmalarını tavsiye ediyorum. Ben her zaman öğrencilerime hoşgörü ve saygı bizim dinimizin en önemli özelliği derim.”*(DKAB-1), *“Dersimde çocukların dini meseleler üzerinde konuşmasını teşvik ederim. Sohbet havasında geçer. Sınıfımda koyduğum kurallar vardır ve ders bu kurallara uyularak işlenir. Kuralları çok katı değildir. Öğrencilere derste birbirlerine saygılı olmaları, birbirlerinin haklarını korumaları, yardımcı olmaları ve hoşgörlü olmalarını tavsiye ediyorum. Bunların dinimizin gereği olduğunu, iyi bir müslümanın özellikleri olduğunu söylüyorum. Bunları yaparken demokrasi eğitimi kaygısıyla yapmıyorum. Biliyorum ki İslam dini tüm demokrasilerden üstündür.”*(DKAB-2) ve *“Kuralları genellikle ben belirliyorum fakat öğrencilerimin itirazları üzerine birlikte belirlediğimiz kurallarımız da var... Öğrencilerim derste kendilerini ifade edebiliyorlar. Ders dışı bir şeyler söylediklerinde önceleri izin veriyordum. Bunun konunun bütünlüğünü dağıttığını ve diğer öğrencilerde yanlış öğrenmelere sebep olduğunu gördüğüm için konu dışı soru sormalarına izin vermiyorum ya da dersin sonunda sormalarına müsaade ediyorum.”*(DKAB-3). Görüşme yapılan din kültürü öğretmenleri sınıfta bir otoritenin olduğunu ve bunun kendileri olduğunu belirtmektedirler. Örneğin; *“Sınıfımızda otorite benim.”*(DKAB-1) ve *“Sınıfımda %60 oranında otorite benimdir.”*(DKAB-3)

3. Okul ve Hayat

İlerlemeci eğitim felsefesinin en önemli temsilcisi olarak kabul edilen Dewey’e göre eğitim büyümedir ve büyüme veya gelişme hayatın kendisidir. Bundan dolayı, eğitim hayata hazırlık değil hayatın kendisidir. Okul, canlı ve heyecan verici bir yer olmalıdır. Çocuklar okulda iken evlerinde veya oyun yerlerinde olduğu gibi, heyecan duyarak yaşayabilmeli, okul hayatın dışında bir kurum değil, hayatın içinde yer almalıdır. Aşağıda öğretmenlerin okul ve hayat, okulun hayattaki yeri ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir.

Matematik: İlerlemecilik, okulu hayatın kendisi olarak görür. Bu bağlamda görüşme yapılan matematik öğretmenlerinin bu konudaki düşünceleri ilerlemecilikle ayrı düşmektedir. Ayrıca öğretmenler okul ve okulun hayatla olan bağlantısı konusunda birbirlerinden farklı fikirlere sahip olmakla birlikte okulu bireyleri toplumun beklentisi doğrultusunda yetiştirecek kurumlar olarak görmektedirler. Bu görüş esaslı eğitim anlayışına yakın bir görüştür. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. M-1; *"Okul öğrencilerimizi, evlatlarımızı hayata hazırlayan bir kurumdur. Bir mesleğe hazırlayan kurum değil sadece. Öğretimin yanı sıra özellikle eğitim kısmında aileye, topluma ve vatana millete hizmet eden bir kurumdur aslında. Özellikle öğrencilerin siz toplumda nasıl bireyler olmaları gerektiğini öğretmezseniz çok da fazla bu ülke için, insanlık için bir şeyler yapmış olmazsınız. O açıdan okullar öğrencileri, topluma, millete hizmet noktasında hazırlar."* M-2; *"Okulun görevleri olmalıdır. Bunlardan en önemlisi de öğrencileri toplumun yapısına uygun yetiştirmek olmalı. Ben okulun hayata hazırlamak ya da hayatın kendisi olmalı gibi düşünceleri biraz hayalci buluyorum. Okul dört tarafı duvarlarla örülü, sınıfların olduğu ve her sınıfta yaşatılarının olduğu bir kurum. Dolayısıyla günlük hayatla alakası yok. Günlük hayatta aynı evin içinde abi, kardeş, baba, anne farklı yaşta insanlar ve farklı bir yaşam var. Bunu okula getiremezsiniz."* ve M-3; *"Okul meslek edinmek için sınavlara hazırlayan ve başarıyla geçilmesi gereken bir basamak. Maalesef günümüz eğitim sistemi okulları buna dönüştürdü. Tabiri caizse hipodrom gibi bir yer. Öğrenciler ise yarış atı. Bazı eğitim kitaplarında işte okul hayata hazırlık ya da hayatın kendisi gibi afili sözler yazıyor. Allah aşkına biz de hiç böyle bir okul gördünüz mü?"*

Fen Bilimleri: İlerlemecilik okulun hayatın kendisi olarak görür. Görüşme yapılan fen bilimleri öğretmenlerinin üçü de okula farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bununla birlikte FB-1 ve FB-2 okulun topluma uyum sağlamadaki işlevleri üzerinde durmuşlardır. FB-1; *"Okul hayatın kendisidir. Orada sadece ders öğrenmeyeceksin; matematik, Türkçe ya da İngilizce değil. Dışarıya çıktığında ya da biriyle karşılaştığında nasıl konuşacağını, nasıl davranman gerektiği hatta okulda arkadaşınla konuşurken nasıl konuşman gerektiği, nasıl davranman gerektiği, benden farklı düşünse de onu dinleyecek miyim? Bence okul önce bunu öğretmeli"*, FB-2; *"Okul öğrencileri hayata hazırlayan bir kurumdur. Özgürce hayata tutunabilmesini okulda öğretmeye çalışıyoruz. Bence öğrenci okulda faydalı bir birey olmayı öğreniyor. Toplumdaki birçok sorunu okul vasıtasıyla giderebiliyoruz."* ve FB-3 ise *"Okul bence hayata hazırlıktan ziyade bir üst kuruma hazırlık yeridir. Şuanda üniversiteyi bitirip öğretmen olan, hemşire olan, memur olan ve esnaf olan ya da işsiz olan öğrencilerim de var. Eğer okul hayata hazırlık olsaydı bizim bu mesleklere onları yönlendirmiş olmamız ve bu yönde eğitim vermiş olmamız gerekirdi."* demektedir.

Türkçe: Okulun ve hayattaki işlevi konusunda görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri benzer görüşlere sahiptirler. Her üç öğretmen de okulun hayata hazırlık olduğu görüşündedir. Bu noktada ilerlemecilik felsefesiyle ayrı düşmektedirler. Ayrıca TR-1 ve TR-2 okulların sinava endeksli olduğunu da dile getirmektedirler. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir. TR-1; *"Okul hayatın ta kendi olmalıdır sözü biraz süslü bir söz. Bence okul hayata hazırlayıcı, fayda sağlayıcı bir nitelikte olmalıdır. Biz bir sinav ülkesiyiz."* TR-2; *"Okul bence çocuğu bir sonraki hayata hazırlamalı. Ama bizim hayatımız şuan sinav sistemine endeksli."* ve TR-3; *"Okul en önemli işlevi bence öğrencilerin hayata, geleceğe hazırlanmasını sağlamaktır. İyi bir eğitim ile gelecekte iyi meslekler ya da bilgili, modern hayata uyumlu bireyler olmaları sağlanmalıdır."*

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okulun hayattaki işlevi konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. SOS-1 okulu hayata hazırlık olarak görmekle birlikte öğrencinin çevresinde olup bitenleri okul vasıtasıyla öğrenmesi gerektiğini düşünürken, SOS-2 okul kurumuna karşı olduğunu, SOS-3 ise okulun hayata hazırlık olduğunu ve bireyleri topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öne çıkan fikirleri şu şekildedir. SOS-1 *"Okulda yalnızca bilgi verilmesi okulun doğasına aykırıdır. Çocuk okulda hayata hazırlanmalı. Duyguyu, duygusallığı öğrenmeli, çevresinde olup bitenleri okul vasıtasıyla öğrenmeli."* SOS-2; *"Ben biraz okuldan yana değilim. Biraz daha günlük yaşam içinde yaparak öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum."* ve SOS-3 ise *"Okul öğrencilerin yaşama hazırlandıkları, topluma yararlı bireyler olarak yetiştirildikleri kurumlardır. Bu işlev son zamanlarda biraz aksıyor ama bence okulun toplumun yapısına uygun eğitilmiş bireyler yetiştirmek işlevi değildir."*

İngilizce: İlerlemecilik okulu hayatın içinde görmektedir. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri okul ve hayattaki işlevi ile ilgili farklı görüşlere sahiptirler. ING-1 okulu çocuğu ileriye yaşama hazırlanması için bilinçlendirmesi gereken bir kurum olarak görürken; ING-2 toplumun gerçekliğine göre bireyi hayatın içine katmak olarak ve ING-3 ise çocuğun yeteneklerini açığa çıkaran, ufkunu açan bir kurum olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. ING-1; *"Bence okul çocuğu ileriye yaşama hazırlaması için o bilinci verse yeter. Derslerin telafisi bir şekilde yapılır ama o bilinç olmayınca devamı da gelmiyor. Lisede ergenlikle birlikte çocuklar bambaşka bir dünyada yaşıyorlar. Bu bilincin ortaokulda daha fazla verilmesi onları hayat biraz daha iyi hazırlar. Okul hayatın provasını olmalı."* ING-2; *"Eğitim istendik yönde kalıcı davranış değişikliğidir. Okullar da bulunduğu toplumun gerçekliğine göre bireyi hayatın içine katmak için vardır."* ve ING-3 ise *"Okulun işlevi çocuğa eğitim ve öğretim ortamı sağlamak, onun yeteneklerini ortaya çıkarmak ve ufkunu açmaktır."*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Din kültürü öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde okul hayata hazırlık olduğu ve okulda günlük yaşamda işlerine yarayan bilgilerin öğretilmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Ayrıca DKAB-1 ve DKAB-2 okulda öğrenilenlerin hayatta nasıl bir birey olmaları gerektiğini belirleyen kıstaslar olduğunu ve okulun ahlak eğitimi, manevi değerlerin öğretilmesi, bazı becerilerin kazandırılması gibi işlevleri üzerinde durmaktadırlar. Bu bakımdan daimicilik ve esasicilik felsefi akımlarına yakın görüşler dile getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; *"Okul bireyleri hayata hazırlamalı. Özellikle anlattığımız her şey kesinlikle günlük hayatta işlerine yarayacak ve hayatta nasıl bir birey olması gerektiğini belirleyen kıstaslar."* DKAB-2; *"Okul öğrencilerin sahip olması gereken, toplumda olsun, çalışma hayatında olsun gerekli bilgilerin, becerilerin kazandırıldığı yer olmalı. Okul ahlak eğitiminin doğru verildiği bir yer olmalıdır. Manevi değerlerin doğru öğretildiği bir yer olmalıdır. Aksi halde art niyetli gruplar insanları dini manada sömürür. Bunları yapabilirse okul toplumun ihtiyaçlarını karşılar. Okulun en önemli işlevi topluma faydalı bireyler yetiştirmek olmalıdır bu açıdan bakıldığında. Okul bilgilerin öğretildiği kurumdur. Bence herkesi alması gereken bilgiler var. Bunları öğretmek gerekli."* ve DKAB-3; *"Okulun işlevi bence çocukları hayata hazırlamak olmalı. Bazı öğrencilerin ileri seviyede olmaları gerekir. Bazılarının ise sadece hayata hazırlanmaları yeterli. Hayatta onlara gerekli şeyleri öğrenmeleri yeterli."*

4. Deneyim ve Yapararak-Yaşayarak Öğrenme

Kuramsal bilgi veya fikirler deneyimlerle veya uygulama ile test edilmelidir. İlerlemeciliğe göre, insan, fikirlere inanmadan önce onları test eder, deneyimler. Deneyimler, öğrenilenlerin bir problemlili duruma çözüm getirip getiremediğini test etmeye yarar. Bu bağlamda öğrenenin yaparak-yaşayarak öğrenmesi gerekir.

Matematik: Görüşme yapılan matematik öğretmenlerine göre derslerde öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri ve yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunmak zor görünüyor. Bunu zaman yetersizliği ve programı yetiştirme endişesi, dersin bütün öğrenciler tarafından aynı düzeyde kavranamaması, dersin zorluğu ve öğrenciler için korkulu rüya olarak görülmesi gibi etkenlere bağlamaktadırlar. M-1 ve M-3 modelleme yöntemiyle bunu kısmen yaptıklarını düşünseler de bu yöntem gerçek deneyimler sağlamaktan uzak olup ancak bir matematik problemi içerisinde günlük hayattaki bir duruma örnek teşkil eder. Bu konudaki görüşlerine bakıldığında benzerlikler görülmekle birlikte şu şekildedir. M-1; *"Açıkçası yaparak-yaşayarak öğrenme metodunu dersimizde çok fazla uygulayamayabiliyoruz. Bu, konuyu içeriğiyle alakalı bir durum. Matematikte bunu her zaman yapmak mümkün olmuyor. Elbette bir modellemeyle çocuğu karşı karşıya getirip, bir deneyim sağlatıyoruz... Ancak yaparak-yaşayarak, gezerek, görerek; bu farklı teknikleri kullanarak daha etkili bir eğitim gerçekleştirilebilir. Bu noktada matematikle alakalı çok da mantıklı olduğu söylenemez. Matematikte çözüm tektir mantalitesini kurmaya çalışıyoruz."* M-2; *"Matematik bazı öğrenciler için korkulu rüya. Bunu yaparken çok zorlanıyoruz. Bazen sadece ilgi gösteren öğrencilerle dersi götürüyoruz. Ama yaparak-yaşayarak öğrenme oluyor mu? Zor. Çünkü ders ne kadar da istesek de bir program çerçevesinde işleniyor. Belli hedefleri gerçekleştirmek zorundayız. Bu hedefleri yetiştiremiyoruz çoğu zaman. Hal böyle olunca gerçek deneyimler yaşatacak imkân olmuyor. Gönül ister ki bir hız problemi için okulun bahçesine bir bisiklet getirip çocukların bunu bizzat yaşayarak öğrenmesini sağlamak fakat zaman yetmez. Bisikletle öğretinceye kadar 10 tane örnek soru çözüyoruz."* ve M-3 ise *"Dersimizin handikaplarından biri de çok"*

fazla öğrenciyi merkeze alamamamız. Çünkü matematiği öğrencilerin kavraması zor olduğundan bizim onlara anlatmamız, önce örnekler çözmemiz sonra onlara alıştırmalar yaptırmamız süreci bizim açımızdan da öğrenciler açısından da kolaylaştırıyor. Biraz yaparak-yaşayarak öğrenme olmuyor. Belki modelleme yöntemi bunu sağlar mı? Bu biraz günlük yaşamla ilişkilendirilebilir. Derste öğrencilere bol bol soru çözdürmeye çalışıyorum. Böylece kendileri de çözdüklerinden daha iyi konuları kavriyorlar."

Fen Bilimleri: Fen bilimleri öğretmenlerinin deneyim ve yaparak-yaşayarak öğrenme konusunda birbirine çok yakın fikirleri var. Öğretmenlerin üçü de derslerinde öğrencilerin deneyim edinmelerine, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladıkları görüşündedirler. FB-1 bunu müfredatın izin verdiği ölçüde yapabildiklerini belirtirken, FB-3 ise konunun ya da kazanımın durumuna bağlı olarak değiştiğini belirtmektedirler. Deneyim ve yaparak-yaşayarak öğrenme konusunda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. FB-1; *"Dersimde etkinliklerin merkezinde elimden geldiğince öğrencilerin olmasını sağlarım. Çünkü öğrenme işini yapacak olan kişi öğrencidir. Öğrencilerimin derste öğrendiklerini deneyim etmeleri için fırsat vermeye çalışıyorum. Fakat müfredatın izin verdiği ölçüde. Fen dersinde kaldırma kuvveti anlatılırken suya girdiğimizde su bizi kaldırır. Bunu havuzda bizzat deneyerek öğrenebilirler. Yani gerçek ortamda yapmak daha kalıcıdır."*, FB-2; *"Dersimde yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum. Mesela Pascal prensibiyle çalışan oyuncağını kendilerine yaptırıyorum. Çocukların iş başında, yaparak-yaşayarak, deneyerek öğrenmesi taraftarıyım. 6. Sınıflar atom modellerini kendileri yapıyor. 7. Sınıflar elektriklenme konusunda kendi yaptıkları elektroskopla elektrik yüklerinin varlığını keşfediyor. Bunları hep deneyimliyorlar dersimde."* ve FB-3 ise *"Bana göre ne tam öğrenci merkezli ne de tam öğretmen merkezli bir ders işleyişim var. Konunun ya da kazanımın durumuna göre değişiyor. Deney yapma ya da model hazırlama gibi etkinlikler yaptırıyorum. Ama bazı konuları da ben anlatıyorum. Çimlenme deneyini yine meşhur nohutlu deneyi yaptırıyorum. Mesela fotosentez deneyini evlerinde yaptırıyorum. Yılda bir öğrencileri bilim evi var oraya götürüyorum. Birçok deney ve fizik kuralı orada oluşturulan deney ortamlarında gösteriliyor. Bunlar yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlar. Deneme fırsatı buluyorlar."*

Türkçe: Türkçe öğretileriyle yapılan görüşmelerde birbirine uzak denilebilecek görüşler ortaya çıkmıştır. TR-1 günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümünü söyleyerek onların bu durumda sergilemeleri gereken davranışı öğretirken, TR-2 genelde dersi kendisinin anlattığını bundan dolayı öğrencilerin deneyimleme fırsatı bulamadıklarını, TR-3 ise dersimde tartışma, münazara, drama ve bazen gezilerle ya da onlara verdiği ödevlerle onların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladığını söylemektedir. Bu konudaki görüşlerine bakıldığında şunlar ön plana çıkmaktadır: TR-1; *"Kendi dersimde günlük hayatta deneyimleyeceği şeyleri örneklendiriyorum. Mesela ki ekinin yazımı. Doğum günü pastalarında –İyi ki doğdun- yazdığında pastacı ki'yi ayrı yazmamışsa hemen onu çatalla ayırın derim. Bu gibi örnekler daha somut öğrenmelerini sağlar."*, TR-2; *"Konuya göre bazen öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine yönelik etkinlikler yapıyoruz. Ama genelde benim anlatımımın geçen bir ders oluyor."* ve TR-3 ise *"Dersimde çoğunlukla öğrencileri ön plana çıkarmaya çalışırım. Bazen konu buna engel olabiliyor ama yine de tartışma, münazara mesela drama çok yaptırmaya çalışırım. Bazen geziler düzenleriz içerikle alakalı. Bazen de ben onlara ödevler veririz araştırırlar. Şiir, kompozisyon, hikâye, masal yazdırırım. Sizin olsun edebi olması önemli değil derim."*

Sosyal Bilgiler: Görüşmeler esnasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyim ve yaparak-yaşayarak öğrenmeden yana oldukları görülmekle birlikte yaptıklarından ziyade olması gerekenden bahsettikleri görülmektedir. SOS-3 yapamama sebeplerini de maddi ve bürokratik engellere bağlıyor. Örneğin; *"Öğrencilere kurtuluş savaşını anlatırken onları mesela anıtkabire götürerek oradaki müzede konu daha iyi öğretilir. Mesela toprak çeşitlerini göstermek için bir kır gezisi düzenlenebilir. Bu şekilde yaparak-yaşayarak öğrenmelerine, birincil elden bilgiyi öğrenmelerine, yaşam deneyimi kazanmalarına katkı sağlayabiliriz. Tabi bunları yapmamız çok zor. Çünkü önümüzde aşılması zor maddi ve bürokratik engeller var. Maddiyi çözsek bu kez izin alamıyoruz. Biz de ancak videolar, şekiller, görsellerle dersimiz zenginleştirmeye çalışıyoruz."* (SOS-3), *Öğrenme dört duvar arasında sınırlı kalmamalıdır. Çocuğu dışarı çıkardığımızda görerek öğrendiğinde çok daha etkili oluyor. Yerinde görmesi ya da en azından yapay ortamlar oluşturulmalı."* (SOS-2) ve *"Teorik tamamen bırakılıp yaparak-yaşayarak, gezerek öğrenmeleri sağlanmalıdır. Büyüklere saygıyı, yardımı anlatırken çocuklarla birlikte bir düşkünler yurduna gitmek ya da dolmuşlarda büyüklere, hamilelere yer verilip verilmediğini gözlemlemek."*

Hayvanlardan, tabiattan bahsederken hayvanat bahçesine ya da botanik bahçesine götürmek daha kalıcıdır.”(SOS-1)

İngilizce: İngilizce dersinde görüşme yapılan öğretmenler daha çok pratik yaptırarak dil konusunda deneyim kazandırmaya çalışmaktadır. ING-1 dilin kullanımının ihtiyaç olması gerektiği ve bunun için turizm bölgelerine ya da yabancı ülkelere ziyaretlerle deneyim edilmeli ve dil öğrenmenin önemine dikkat çekilmeli görüşündeyken, ING-2 günlük hayatta bir yerlerde kullandıklarında bilgiyi kavrayacağını ve ING-3 ise konuşarak ve birebir yaşayarak öğrendiklerinde öğrenmenin daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir. ING-1; *"Ne kadar çok pratik yaparız, ne kadar çok konuşuruz, bu bizim için daha önemli. Dil işinize yaradığı sürece kullanırsınız. Mecbur kaldığınızda kullanırsınız. Dilin konuşulduğu ortamlara çocukları götürürsek daha etkili olur. Konuşma zorunluluğu çıkar. Bu yüzden turizm bölgelerine ya da yabancı ülkelere ziyaretlerle deneyim edilebilir ve dil öğrenmenin önemine dikkat çekilebilir."*, ING-2; *"Her sınıfta yapabildiğimi söyleyemem. Sınıf koşulları, öğrenci sayısı vs. gibi durumlar buna engel olabiliyor. Küçük drama etkinlikleriyle sağlamaya çalışıyorum. Çok basit bir konu ya da bir kelimenin İngilizcesi onların ilgisini çekmiyorsa öğrenmeleri zaman alıyor. Ama o İngilizce kelimeyi bir yerde kullandıkları zaman unutmuyorlar. Örneğin telefon ya da bilgisayar oyunlarındaki ifadeler."* ve ING-3 ise *"Öğrenciler çoğu zaman derste etkin konumdalar. İngilizce adına speaking konularımız etkin olma adınadır. Öğrendiklerini yerine göre deneyimleme imkânı sunuyoruz. Özellikle ilkokul için bunu sürekli uyguluyoruz. Örneğin park ünitesinde geçen slide, swing... kelimeleri birebir yaşayarak öğrenirler. Çok da etkili olur."*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Görüşme yapılan din kültürü öğretmenleri derslerinde uygulayarak öğrenilecek bazı konuları öğrencilerine gerçek ortamında deneyimleme fırsatı vermektedirler. DKAB-2 bu tarz durumlarda resmi izin almanın zor olduğunu, DKAB-3 ise öğrencilerin derste daha etkin olmaları için derslerine özel bir sınıf olması gerektiğine de vurgu yapmışlardır. DKAB-1 ise dersin etkileşim içerisinde geçmesine rağmen merkez nokta olarak kendisini görmektedir. Bu durum ilerlemeciliğe ters düşmesine rağmen DKAB-1 öğrencilerin deneyim kazandırmaya çalışarak ilerlemeciliğe uygun davranmıştır. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; *"Dersimi öğrencilerimle etkileşim içerisinde işlerim. Merkez nokta tabii ki benim. Derslerde uygulama yaparak deneyim kazandırmak için. Örneğin; namaz konusunda uygulama yaparak öğreniyoruz. Bazen dışarıya çıkarıyoruz öğrencileri. Mesela cami konusunu işlerken öğrencilerimi okula yakın camiye götürüp dersi orada işledik."*, DKAB-2; *"Bazı konularda uygulama da yaparız. Mesela yardım, sadaka, hayır, namaz, dua gibi meselelerde bazen okul dışına çıkar, yerinde görerek bu ibadeti öğrencilerime bizzat yaptırırım. Bu tarz durumlarda resmi izin almak zor. Çocuk öğrendiğini yaparsa öğrenme kalıcı olur. Biz ne kadar yardımı ve önemini anlatalım bunu uygulamadan onun manevi hazzını alamaz."* ve DKAB-3 ise *"Oruç konusunu düşünerek örneğin; 7. sınıflarda bir gün toplu oruç tutuyoruz ya da ahlaki konularda mesela bugün bir iyilik yapalım. Bir yaşlının poşetini taşıyalım, insanların yaşamını zorlaştıran bir şeyi oradan kaldıralım. Bir iyilik yapıp gelmelerini istiyorum öğrencilerden. Bu şekilde yaşayarak öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum."*

5. Müfredat ve Pratik Bilgiler

İlerlemeci eğitimde önceden belirlenmiş bir müfredat yoktur. Öğretilcek dersler ve konuların sabit bir dizilişi olmaz. Aynı şekilde, belirli bir kalıp veya düzen içinde öğretim de yapılmaz. Müfredatta devamlılık da çok önemli olmadığı için öğrenilen bir konunun daha sonraki günde öğrenilen konu ile ilişkili olmasının çok önemi yoktur. İlerlemeci eğitime göre tüm bilgiler nihayetinde birbiri ile ilişkilidir ve bilginin tümünü bütün olarak dikkate almadan bir kısmının temel olduğunu söylemek yanlış olur. Müfredatta yer alacak bilginin pratikte değerli olan bilgi olması ve bireyin karşılaştığı bir problemin çözümüne yardımcı olması önemlidir.

Matematik: Matematik öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında M-1 ve M-2 matematikte öğrenilen bilgilerin günlük hayatta doğrudan işlerine yaramasına gerek olmadığını öğrencilerin analitik düşünme ve zihinsel gelişmelerine katkı sağladığını düşünürken M-3 ise her bilginin öğretilmesine gerek olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerine bakıldığında şunlar ön plana çıkıyor: M-1; *"Matematik dersinde öğrettiğimiz bilgiler hayatında matematikle ilgili bir şey olmayacak belki ama çocuğun analitik zekâsını geliştirecektir. Hangi durumlarla, hangi pozisyonlarla karşı karşıya*

kalınacağı, bir an ötesini bile bilemezken, bunu öngöremezken ancak öngörüldüğü kadarıyla müfredatlar hazırlanır, felsefeler oturtulur, ona göre bir çalışma yapılır. Onun için çocukların gerçekten de buna ihtiyacı var mı yok mu sorusu bana gerçekçi gelmez. Ne kadar çok topluma hizmet eden bir öğrenci profili yetiştirebiliriz bunun derdindeyiz.” M-2; “Okulda öğrettiğimiz şeyler günlük hayatta işlerine yaramıyor. Bence yaraması da gerekmez. Herkesin en azından temel matematik becerisine sahip olması gerekir. Gereksiz şeyler olsaydı öğretilmezdi diye düşünüyorum.” ve M-3; “Diyelim ki herkesin bazı matematiksel beceriler edinmesi günümüzde gerekli. Peki, bütün lise öğrencilerine fonksiyon, polinom, türev gibi konular öğretmenin gereği var mı? Üniversitede o kadar matematik gördüm gelip ortaokulda temel matematik anlatıyorum. Yani demek istediğim her bilgiyi öğretmemeliyiz. Biraz daha işleri kolaylaştırmalı ve öğrencilerin sosyal becerilerine ağırlık vermeliyiz.”

Fen Bilimleri: FB-1 öğrencilere günlük hayatta kullanmayacakları bilgilerin öğretilmemesi, müfredattan çıkarılabileceğini düşünürken, FB-2 günlük hayatta kullanılmayan bilgilerin zihinsel becerilerin ölçülmesi ve başka problemlerin çözümüne katkı sağlayacağı gerekçesiyle öğretilmesi gerektiğini ve FB-3 ise ülkemizin sınav ülkesi olduğu için eleme amaçlı gerekli-gereksiz demeden öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin; “Üniversitede öğrenciyken öğrendiğimiz çoğu şeyi günlük hayatımızda kullandık mı? Hayır. O an öğrendik dersleri geçmek için. Şu an hatırlıyor muyum? Hayır. Bizde öğrencilere günlük hayatta kullanmayacakları birçok şeyi dayatıp öğretmeye çalışıyoruz. Bunu daha sonra hatırlıyor mu? Hayır. Demek ki faydası yok. Öğretmemek daha mantıklı. Bir kişinin günlük hayatta kullanmadığı şeyin uygulamada bir anlamı yok. O yüzden kullanılmayacak bilgi müfredattan çıkartılmalıdır.” (FB-1), “Okulda öğrettiğimiz bilgilerin büyük bir bölümü ileride kullanılmayacak ve unutulacak. Mesela lisede edebiyat dersinde divan edebiyatını öğrendik kullanmıyorum. Hiç de ihtiyacım olacağını düşünmüyorum. Matematik de öyle. Ama bunları eğitim programından çıkaramayız. Çünkü bizim eğitim sistemimiz sınava dayalı olduğundan kimi nasıl eleyeceğiz.” (FB-2) ve “Bence çocuğa günlük hayatta kullanmayacağı bilgilerde öğretmeliyiz. Çünkü çocuğun üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek için bu bilgiler gerekli olabiliyor. Hiç Hayatında kullanmayacak da olsa öğretmeliyiz. Çünkü onun o bilgileri bilmesi günlük hayatta başka problemlerin çözümü kolaylaştıracaktır belki.” (FB-3)

Türkçe: TR-1 bir sınav ülkesi olmamıza rağmen müfredatın sadeleştirilmesi ve faydası olan bilgilerin öğretilmesi gerektiğini düşünmekteyken; TR-2 bir müfredata göre ders işlediklerini bu yüzden içeriği gerekli-gereksiz diye ayıramayacaklarını ama yine de bir sadeleştirmeye gidilebileceği kanaatindedir. TR-3 ise öğretim programına bağlı ders işlememek zorunda kaldıklarını aslında biraz daha öğretmen ve öğrencilerin bu konuda serbest olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. TR-1; “Bir sınav ülkesiyiz. Bazı bilgiler sınavlarda öğrencilerin işlerine yarayabilir ama mümkün olduğu kadar müfredat sadeleştirilmeli. Belki zihnimizin bir sınırı yok ama okulda olsun, dışarıda olsun -ne derler; biraz daha pragmatik- insanın hayatını kolaylaştırıcı, faydası olan bilgiler öğretilmesi lazımdır.”; TR-2; “Derste hepimiz belirlenmiş bir müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz. Yani sisteme göre gittiğimiz için ders içeriklerine gerekli-gereksiz diyemem. Ama bir sadeleştirmeye gidilebilir. Burada öğrendikleri bilgiler fazla da işlerine yaramıyor. O yüzden iş eğitimi tarzı dersler eklenebilir.” ve TR-3; “Okullarda milli eğitim tarafından belirlenmiş olan merkezi bir öğretim programına bağlı olarak ders işlemekteyiz. Bu bize ciddi kısıtlamalar getiriyor. Öğrencilerin ya da bölgenin ihtiyaçlarına cevap veremiyoruz. Zaten öğrendikleri bilgilerde çok pratik bilgiler değil. Dışarıda kullanılmıyor ya da kullanırken çoğu farkına bile varmıyor. Zarf, edat, bağlaç vs. bunlar zaten dilin içinde doğal olarak var olan şeyler. Derslerde öğrenciye öcü gibi göstermenin bir mantığı yok. Bence konuların birçoğu bu yüzden ayıklanmalıdır.”

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müfredat ve faydalı bilgiler konusundaki görüşlerine bakıldığında SOS-1 çocukların kullanmadığı bilgilerin eğitim programından çıkarılması gerektiğini fakat kendi dersi için programdaki konuların eksik bile olduğunu düşünmekteyken; SOS-2 öğrencilerin tamamen işlerine yarayacak bilgilerin öğretilmesi gerektiğini ve kullanılmayacak bilgilerin müfredattan çıkartılabileceğini düşünmektedir. SOS-3 ise okullarda derslerin belirlenmiş bir müfredata göre işlenmesinin eğitimin birliğini sağladığını ve öğretmene kılavuzluk ettiğini düşünmekle birlikte öğrencilere fazla bilgi yüklemesi yapılmaya çalışılmaması gerektiğini ve işlerine daha çok yarayacak bilgiler öğretmek gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında şunlar ön plana

çıkarmaktadır. SOS-1; "Günlük yaşamda faydası olmayan bilgiler aslında bence öğretilmemelidir. Çocukların kullanmayacakları bilgiler programdan varsa çıkartılmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde olduğunu sanmıyorum. Hatta eksikleri bile var.", SOS-2; "Onların işlerine yaramayan bilgiler öğretilmemelidir. Onların temiz zihinlerini gereksiz bilgilerle doldurursak gerekli bilgiler ne olacak? Kullanmadığımız bilgileri çıkartmalıyız müfredattan. İşimize yarayacak ne varsa onu öğretmeliyiz. Bir örnek vereyim. Bir videoda yabancı bir ülkede bir adama soruyorlar Türkiye nerededir diye. -Ben bilmiyorum Türkiye'nin nerede olduğunu. Nerede olduğu işime yaramıyor ki.- diyor." ve SOS-3 ise "Okullarda dersler belirlenen bir müfredata göre işlenir. Bu doğru bir şey. Böylece eğitimin birliği sağlamış olur ve öğretmenlere kılavuzluk eder. Bununla birlikte müfredatta bir yumuşatmaya gidilmez diye düşünüyorum. Öğrencilere fazla bilgi yüklemesi yapılmaya çalışılıyor. Oysa onlara sade, işlerine yarayacak bilgiler vermemiz yeterli olur diye düşünüyorum."

İngilizce: İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ING-1 müfredatın sadeleştirilmesi ve gerekli olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini düşünürken ING-2 bazı bilgilerin günlük hayatta karşılığının olmamasına rağmen öğretilmesi gerektiğini ve ING-3 ise öğrencilerin işlerine yaramayacak bilgilerin öğretilmemesi ve ilgi alanına göre uzmanlaşmaya gidilmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin; "Günlük hayatta kullanmayacağı bilgilerin kaldırılması taraftarıyım. Çocukların beyinlerini gereksiz şeylerle doldurduğumuzda gerekli şeyler hem yer kalmıyor, hem de zamanları kalmıyor. Zaten bizim temel sorunlarımızdan biri de her dersin içeriğinin çok yoğun olması." (ING-1), "Değiştirilmesini istediğim birçok konu var ama bu bilgi günlük hayatta yer almıyor hadi bunu çıkaralım demek de doğru değil. Okul bir ağaç gibi olmalı. Tüm meyvelerini öğrencilere sunmalı. İsteyen gölgesinde otursun, isteyen dalına çıksın, isteyen istediği meyvesini yesin." (ING-2) ve "İşlerine yaramayacak bilgileri bir noktada öğretmemeliyiz. Çünkü herkes ilgi alanı neyse o konuda uzmanlaşsın o zaman daha verimli bir Türkiye olacağımıza eminim. Günlük hayatta kullanılmayan ve çıkarılması gerekken bilgiler İngilizce adına böyle bir durum söz konusu değildir." (ING-3).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Görüşme yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre derslerinde faydasız bilgi diyebileceğimiz bir bilgi yok. Kullanılmasa dahi bu bilgilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı da müfredatın sadeleştirilmesi gerekmemektedir. Oysa ilerlemecilik yararlı bilgilerin öğretilmesi ve müfredatın önceden belirli olmamasının gerekliliğini vurgular. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; "Bazı bilgiler günlük hayatta kullanılmaz. Belki dışarı çıktığından işine yaramayabilir ama bence öğrenilmesi gereken bilgiler. Bence öğretmeliyiz.", DKAB-2; "Bazıları diyebilir ki ya ne gerek var bu kadar çok şey öğretmeye. Ben buna katılmıyorum. Her konuda asgari de olsa bilgimiz olmalı. Eski Müslüman âlimleri hem ilim hem de bilimle uğraşmışlardır. Astronomi, fizik, matematik, coğrafya konularında hatta tıp konusunda birer uzmandırlar. Eğer sağlık konusunda doğru bilgiye sahipseniz doğru doktora gidersiniz. Derdinizi doğru dürüst anlatırsınız. Ben fazla bilgi göz çıkarmaz sözünü bu noktada doğru buluyorum. Hele ki din kültürü ve ahlak bilgisi dersini düşündüğümde hiçbir bilgiyi dışarıda bırakmamalıyız. Dini meselelerde önemsiz bilgi olmaz bence." ve DKAB-3; "Dersimi düşündüğümde günlük hayatta kullanmadığı bilgileri programdan çıkartmak doğru olmaz. Günlük hayatta kullanmıyoruz diye gereksiz de göremeyiz. Ama her seviyedeki öğrenciye eşit olarak programı uygulamalıyız. Yani her bilgiyi her kademede vermeliyiz."

6. Problem Çözme

Problem çözme ilerlemeci eğitimin önemli bir öğretim yöntemidir. İnsanlar günlük hayatta bir çok problemlili durumlarla karşılaşmaktadır ve bu problemler sosyal problemler olabileceği gibi kişisel problemler de olabilir. Bu problemin öğrencinin bizzat kendisinin hissettiği bir problem olması gerekir. Öğretmenin belirlediği bir problemi öğrencinin hissetmesi beklenmez. İlerlemeci eğitim almış olan bir öğrenci, iyi tanımlanmış bir işlem uygulayarak bu problemler için anlamlı çözümler bulur. Problem çözümü işbirliği yaparak veya kişisel olarak yapılabilir. Okul ortamında çözüm bulma, bir proje veya başka bir etkinliklerle gerçekleştirilebilir. Genel olarak görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çoğu problem çözme yöntemiyle örnek olay yöntemini ya karıştırmakta ya da yöntemin uygulamasını bilmemektedir. Bazı öğretmenler ise yöntem hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen kullanmamaktadırlar. Aşağıda öğretmenlerin problem çözme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Matematik: Görüşme yapılan matematik öğretmenlerinin problem çözme yöntemi hakkındaki görüşleri incelendiğinde M-1 problem çözme yöntemi hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığını söylemekle birlikte matematikteki modelle tekniğini problem çözmeyle karıştırmakta ve kavramları kendisinin sunduğunu söylemektedir. M-2 Problem çözme yöntemini ve basamaklarını bilmekte fakat dersinde kullanmamaktadır. Bunu dersin problem çözmeye yönelik değil de matematik becerisi kazandırmaya yönelik olduğuna bağlamaktadır. Yine de matematik sorularını benzer yöntemle çözdüğünü söylemektedir. M-3 ise matematik dersinde çözdürdüğü soruları günlük hayattaki konularla bağlantılı olarak hazırladığını fakat problem çözme yöntemini kullanmadığını söylemektedir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. M-1; *"Probleme dayalı öğretim yöntemi ve işleyişi konusunda kısmen bilgi sahibiyim. Bildiklerim önce problem belirlenir, o problem doğrultusunda o dersin işleyişi devam eder. Problemleri öğrencilerin direkt olarak yapması beklenmez. Çünkü gerçek eğitim dediğimiz ya da modelleme dediğimiz muhakeme gerektiren kavramı siz sunarsınız. Siz sunduktan sonra onların ilişkilendirme becerilerine bakarsınız. Çünkü öğrenciden böyle bir şey bekliyor olmanız zaten öğrenciye yapılan bir haksızlıktır. Çünkü bu üst düzey bir beceridir."* M-2; *"Matematik dersinde problem çözme diğer bir tabirle bilimsel yöntemi kullanmıyoruz. Çünkü bu ders problem çözmeye yönelik değil daha çok matematiksel becerileri öğretmeye yönelik. Derste çözdüğümüz matematik problemlerinde bazen buna benzer bir yöntem kullanırız. Lakin bu da tam anlamıyla problem çözme yöntemi sayılır mı bilemem? Bu yöntemde öğrencinin bir gerçek problem durumunu derse getirmesi ya da probleme ilgi duyması lazım. Bize yüksek lisansta bu şekilde öğretilmişti."* ve M-3 ise *"Dersimde günlük hayattan problemlere yer veriyorum mu? Matematik sorularını genelde günlük konularla bağlantılı hazırlıyorum. Örneğin; kek yapımında un-şeker karışımını oran oranı konusyla ilişkilendiriyorum. Hareket problemlerinde gerçek şehirleri soruda yazıyorum. Açıkçası problem çözme yöntemini dersimde kullanmıyoruz. Biraz zaman alacağını düşünüyorum. Zaten konuları yetiştirmek zor."*

Fen Bilimleri: Öğretmenlerin problem çözme konusundaki görüşleri incelendiğinde birbirinden farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. FB-1 dersinde yeterince olmasa da öğrencilerin yaşadığı problemleri ön planda tutarken FB-2 bazen de kendisinin belirlediği örnekler üzerinden bazen de sorularla öğrencilerin karşılaştığı problemleri işliyorlar. FB-3 ise derste önceden hazırladığı örnek olayı işlediğini ve bunu üzerinde konuşarak çözümler ürettiklerini söylemektedir. FB-1 problem çözme basamaklarını kullanırken FB-2 problem çözme yöntemine yönelik ayrıntılı bilgi sahibi olmadığını söylemekte ve FB-3 ise problem çözme ve örnek olay yöntemlerini karıştırmaktadır. Örneğin; *"Öğrenciler derste ders işlerken konuyla ilgili daha önce bir yaşantınız varsa, karşılaştığınız bir problem varsa bunu rahatlıkla sorabilir, anlatabilirsiniz. Buna birlikte çözüm bulalım. Daha sonra karşılaştığınız aynı olayla bu bulunan çözüm yoluyla hayatınız daha da kolaylaşabilir diye böyle şeyleri dersimize taşıyoruz. Bunu çok da istenilen seviyede yaptığımız söylenemez. Yeterli seviyede değil bence... Problemi tanıma, bilgi toplama, olası çözümler bulma ve en uygun çözümle problemi çözme aşamalarını öğrencilerimin yapması için onları yönlendiririm. Eğer öğrenci bütün çabaya rağmen probleme çözüm bulamazsa en son aşamada çözümü bulması için gerekli bilgi ve yolları söylüyorum."* (FB-1), *"Dersim zaten günlük hayatla iç içedir. Günlük hayatta yağın yağmurdan bile örnek vererek dersi işleyebiliyoruz. Branşım itibarıyla çocukların bilgiye kendilerinin ulaşmasını hedefliyorum. Bazen ben örnekler veriyorum. Çocukların kendilerinin problemi çözmelerini sağlamaya çalışıyorum. Örneğin; bitkilerin gelişimi için neye ihtiyaç var diye sorduğumda çocuklar evde gördükleri şeyleri söylüyorlar. Probleme dayalı öğrenme basamaklarını biliyorum. Problem çözme yöntemine dair her ayrıntıyı bilmiyorum. Sadece problem analizi, çözüm süreci konusunda bilgi sahibiyim."* (FB-2) ve *"Fen bilimleri aslında günlük hayatla iç içe bir ders. Bu yüzden bu derste her problem durumu günlük hayat problemidir aynı zamanda. Dersimde hep örnek olaylar üzerinden işlerim dersi. Onlara siz olsaydınız ne yapardınız gibi sorular sorarak örnek olayı konuşuruz. Bu örnek olayı genel de bir gün önceden ben bulurum. Bu şekilde günlük problemleri dersimize taşıyoruz. Bu problemleri çözerken tanıma, bilgi toplama, olası çözümler bulma ve problem çözme gibi bir yol izlemiyoruz."*

Türkçe: Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin üçü de problem çözmeyle ilgili görüşlerine başvurulduğunda örnek olaydan bahsetmişlerdir. İki yöntemi birbirine karıştırdıkları görülmektedir. Örneğin; *"Özellikle örnek olayları dersimize bir problem olarak getirebiliyoruz. Problemlerin çözümünde*

öğretmen bir yol gösterici olmalıdır. -Ne düşünüyorsunuz, siz olsanız ne yapardınız?- şeklinde sorularla yönlendirici olmalıdır. Problemler çözülürken keskin bir bıçak gibi problemin çözümü için bir yol çizilmiyor.” (TR-1), “Problem durumlarını dersimde dikkat çekme amaçlı kullanıyorum genelde. Bizim dersimizde örnek olay incelemesi oluyor. Mesela banka sırasındayız, canlandırma yapıyoruz. Otobüse biniyorsunuz, yer verme gibi şeyleri elimizden geldiğince yapıyoruz. Genelde müfredata bağlı olarak. Bu hafta yaşlılara saygı konusu vardı. Onun üzerinde durduk, konuştuk.” (TR-2) ve “Günlük hayatta yaşanan şeyleri örnek olay olarak dersimize getiriyoruz. Sonra hadi bu probleme bir çözüm bulalım diye problem üzerinde konuşuyoruz. Siz olsanız ne yapardınız. Nasıl bir yol izlerdiniz. Bu şekilde probleme çözüm bulmaya çalışıyoruz. Ama bunu yaparken belli bir yöntem kullanmıyoruz. Daha çok konuşma şeklinde oluyor. Bazen canlandırma da yapıyoruz konunun özelliğine göre.” (TR-3).

Sosyal Bilgiler: Görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde bilimsel araştırma ve gündelik yaşamla ilgili problemler nasıl çözülmeli tarzında konularının olduklarını söylemektedirler. Bundan dolayı problem çözme basamakları hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen SOS-1 ve SOS-3 örnek olay yöntemi ile problem çözme yöntemini karıştırmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. SOS-1; *“Sosyal bilgiler dersinin istesenez de günlük hayattan kopamazsınız. Örnek olaylardan hareket ederek çocukların analiz etmelerini amaçlıyoruz. Örnek olay yani probleme dayalı öğrenmeyle yapmaya çalışıyoruz. Güncel bir olay seçiyorum. Sen olsan ne yapardın. Nasıl bir yol izlerdin gibi kısa kısa sorularla çocuğun o problemi tanımasını, bir çözüme ulaşmasını sağlıyoruz. Sosyal bilgiler dersinde bilimsel araştırma diye bir konu var. Çocuk önce problemi tanımlayacak, hipotezde bulunacak, nasıl araştırma yapacak, nasıl bilgi toplayacak. Çocuk zaten verdiğimiz bilgiler ışığında problemi çözüyor.”*, SOS-2; *“-Dersimizde gündelik yaşamla ilgili problemler nasıl çözülmeli- bu tarz konularımız var. Genelde önce problemi tanımlama aşamasını yapınca sonra diğer aşamaları da yavaş yavaş yapıyoruz. Dışarıdan problemler çok fazla getirmiyoruz dersimize belli bir müfredata bağlı olduğumuzdan.”* ve SOS-3 ise *“Sosyal bilgilerde problem çözmeyle ilgili konularda var. Bilimsel yöntem. Bizim dersimiz sosyal bir ders adı üzerinde sosyal bilgiler. Günlük problemler haliyle dersin konusunu teşkil etmektedir. Ben de genelde örnek olay olarak güncel problemleri dersime getirerek öğrencilerle birlikte çözmeye çalışırım. Bu olaylar üzerinde konuşuruz. Onlara -siz olsanız ne yapardınız?- gibi sorular soruyorum.”*

İngilizce: İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden üçünün de problem çözme yöntemini kullanmadıkları ve yöntem konusunda farklı görüşlere sahip oldukları çıkarılabilir. ING-1 dersine problem durumları getirmediğini, ING-2 İngilizce dersinden ziyade rehberlik saatinde problem çözme yöntemini kullandığını ve genelde tartışma şeklinde geçtiğini söylemektedir. ING-3’ün ise görüşlerinden problem çözme yönteminden haberdar olmadığı anlaşılmaktadır. Zira problem çözme öğrenciler arasında yaşanan sorunlar olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. ING-1; *“Dersime problem durumları getirmiyorum. Müfredatta ne varsa onu yaparım. Fazlasını da yapma taraftarı değilim. Çünkü zaman yetmiyor. Şartlar daha farklı olsa farklı şeyler yapabileseydik iyi olurdu.”*, ING-2; *“İngilizce dersinde problem durumlarına yer verdiğim söylenemez ama rehberlik dersinde yer veriyorum. Bir grup olarak tartışıyoruz. Sadece bazen farklı bakış açılarını da görmeleri gerektiği durumlarda müdahale ediyorum. Genel olarak problemi tanıma, bilgi toplama ve olası çözümler bulma gibi bir süreç izliyoruz. Problem her yönüyle tanınmadan çözüm yolunun bulunması da güç.”* ve ING-3; *“Günlük hayatta karşılaştığımız problemlerde şikâyetler doğrultusunda sorunları kendilerinin çözmesi için şikâyet olayını yasaklıyoruz. Ama büyük bir olaysa tabi ki müdahale ediyoruz. Hatta idare ve diğer öğretmenlerle istişare ederek sorunlara çözümler arıyoruz.”*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşmede benzer görüşler ortaya çıkmıştır. DKAB-2 ve DKAB-3 problem çözme ve örnek olay yöntemlerini karıştırırken, DKAB-1 sınıfa günlük hayatta problemler getirdiğini söylerken bunlardan örnekler diye bahsetmiştir. Ayrıca DKAB-1 formasyon derslerinde probleme dayalı öğrenme modelini gördüğünü söylemiştir. Öğretmenlerin problem çözme konusundaki görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; *“Benim dersim de günlük hayatla çok ilişkili olduğu için sınıfta günlük hayatta karşılaşılan problemlere yer veriyorum. Mesela günlük hayatta yalan söylemenin ne kadar zararlı olduğunu ya da insanlara ne sonuçlar doğurabileceğini örnekler vererek kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek anlatıyorum. Onlardan örnekler de alarak dersimi işliyorum. En sonunda ben de konuyla ilgili fikirlerimi sunuyorum ve çözüm önerilerini*

birleştirerek kazanımı tamamlıyoruz. Formasyon derslerinde probleme dayalı öğrenme modelini gördüm. Problem çözme basamaklarına göre dersimi işlemiyorum. Ama sınıfa bir problem durumu getirerek ders işlediğimiz oluyor.”, DKAB-2; "Dersimde günlük hayattan problemleri konunun içeriğine bağlı olarak getiriyoruz. Genelde bunlar örnek olaylar oluyor. Bazen öğrencilere şu meseleyle ilgili bir sorun ya da örnek olay bulun gelin diyorum. Derste bu konuyla ilgili konuşuyoruz bu sorunu nasıl çözeriz diye. Tabi dini konular çok geniş olduğundan ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin dini bilgileri yetersiz olduğundan bu örnek olay genelde dikkat çekmek için kullanılır. Soruna çözüm benim verdiğim bilgiler ışığında bulunur.” ve DKAB-3 ise; "Örnek olaylar sınıfa getiriyorum. Bunlarla ilgili sınıfta tartışıyoruz ya da bir olayın giriş kısmını, bir problemi sunuyorum. Gerisini çocukların yorumlamasını sağlatmaya çalışıyorum. Bu şekilde örnek olaylarla ders geçiyor.”

7. Girişimcilik

İlerlemeci eğitimciler girişimciliğin eğitime entegrasyonundan yanadır. Dewey, *"Bilimdeki her büyük ilerleyiş, hayal gücünün yeni bir atağından ileri gelir."* demmiştir.(Alıcı, 2007:14) Çocukların yeni fikirler üretmesi, hayal güçlerini kullanmaları, ortaya yeni ürünler çıkarmaları onların girişimcilik özelliklerinin gelişmesine katkı sunacaktır. Bunu projeler yoluyla yapmaları onların planlı çalışmalar sayesinde cesaretlenmelerini ve başarı duygusunu tatmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu girişimciliği desteklerken çok azının somut bir sonuç elde ettiği söylenebilir. Aşağıda öğretmenlerin girişimcilik konusundaki fikirlerine ve derslerine yansımalarına yer verilmiştir.

Matematik: Matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden öğrencilerin yeni fikirler üretmelerini, denemekten korkmamalarını, projeler yapmalarını ve böylece girişimcilik özelliklerinin artmasını destekledikleri görülmektedir. M-2 ve M-3 öğrenciler tarafından hazırlanan projelerle bunun sonuçlarını aldıklarını belirtmektedirler. M-1 görüşme esnasında üzerinde durulmasına rağmen benzer bir durumdan söz etmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. M-1; *"Öğrencilerimi kısıtlamam onların kısıtlanmasına da engel olurum. Öğrencileri farklı problemlerle karşılaştırarak yapabilecekleri düzeylere indirerek özgüvenlerini artırabilirim. Öğrencilerim yeni fikirlere açıktır. Farklı çözüm yöntemleri deniyorsa bence çocuk girişimcidir."*, M-2; *"Girdiğim sınıflardaki öğrencilere benim dersimden proje ödevi almalarını söylerim. Modeller yapmalarını, tasarımlar yapmalarını, yeni ve farklı fikirler üretmelerini söylerim. Hep ileriye dönük fikirleriniz olsun derim. Derste başarılı insanları örnek gösterirken daha önce defalarca başarısız olduklarını anlatırım. Her şeyi planlayarak yapın derim. Ben kendim denemekten ve başarısız olmaktan çekinmem siz de öyle olun derim. Proje ödevlerinde farklı fikirlerle karşılaştığım çok olur bu yüzden."* ve M-3; *"Öğrencilerimle birlikte TUBİTAK projeleri üretiyoruz. Okulda bilim şenliklerinde öğrencilerim projelerini sunuyorlar. Onların yeni fikirlerle gelmelerini destekliyorum. Öğrencilerim de bu desteğimin karşılığını veriyorlar. Bazı projelerimiz dereceye girdi. Bu durum öğrencilerim üzerinde olumlu etkiler oluşturuyor. Yeni fikirler üretiyorlar. Onlara her gittiğimiz projede başarı olacağız diye bir şey yok diyorum. Kaybetmeden kazanmayı öğrenemezsiniz diyorum. Bugün bu küçük fikirleriniz yarın büyük fikirlerin temelini oluşturabilir."*

Fen Bilimleri: FB-1 ve FB-2 öğrencilerin girişimcilik özelliklerine katkı sağladıklarını düşünmekteyken FB-3 TUBİTAK bilim şenliği gibi etkinliklere öğrencileriyle birlikte katılmasına rağmen hep benzer projeler ve fikirlerin olduğunu ve bunu da öğretmenlerin girişimci olmamalarından dolayı öğrencilerine de yansıdığına bağlamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. FB-1; *"Öğrencilerimi yeni fikirler konusunda cesaretlendiririm. Yapılan birçok icat mucitlerin kendilerine güvenmesi ve kendilerine ait fikirlerinin olmasıyla ortaya çıkmıştır. Bence başaramayacak öğrenci yoktur. Sadece başarmaktan korkan öğrenci vardır. Öğrenciler genellikle ön yargılı olurlar. –Ben bunu yapamam, başaramam- Öğretmen bunun farkında olmalı ve öğrenciyi başarısız olduğunda da teşvik etmeli. Bunu gören öğrenci artık -ben başaramam- değil –başarıyorum-, -ben yapamam- değil -yaparım- der."*, FB-2; *"Etkinliklerde istedikleri şekilde görev almalarını sağlarım. Onları cesaretlendiririm. Bilim insanlarını ve önemli şahsiyetlerin başardıklarını örnek gösteririm. Öğrencilerimle birlikte TUBİTAK vb. projelere bir şeyler üretiriz. Onların katılımını sağlarım. Onların girişimciliğini teşvik etmek için projelerde görev almalarını sağlarım."* ve FB-3 ise *"Okulumuzda her sene TUBİTAK bilim şenliği düzenlenir. Öğrencilerimle birlikte katılırız. Ama burada öğrencilerimin yaptıkları projeler çok basit düzeyde ve yeni, sıra dışı fikirler çıkmıyor. Hep benzer, daha önce düşünülmüş ya da yapılmış şeyler. Açıkçası ben çocukların girişimci olduklarını düşünmüyorum. Zira biz öğretmenler öyle değil ki öğrencilerimiz de*

olsun. Bu konuda kendimi de öğrencilerimi de birkaç örnek dışındaki bütün meslektaşlarımı da yetersiz görüyorum."

Türkçe: Türkçe öğretmenlerinin girişimcilik konusundaki fikirlerine bakıldığında TR-1 öğrencileri cesaretlendirici konuşmalar yapmalarına rağmen projeler üretmediklerini, TR-2 öğrencilerinin kendilerine güvenen, başarabilen bireyler olmasını istediğini, MEB'in yaptığı yarışmalara öğrencileriyle katıldığını ve TR-3 ise dersinin çok fazla girişimciliğe katkı sağladığını düşünmediğini söylemiştir. İlerlemecilik eğitime girişimciliğin entegrasyonundan yana olup öğrencilere projelerle bunu kazandırılmasından yanadır. Bu bağlamda görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin bunları yapabildikleri söylenemez. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. TR-1; *"Öğrencilerin kendilerini ifade etme, özgür ortamlar oluşturulmasıyla çocukların yeni fikirler üretmesi sağlanabilir. Öğrencilerime önemli işler başaranları örnek göstererek onların sizden bir farkları ya da üstünlükleri yok derim. Okul ortamında da öz eleştiri yapacak olursam yeni yöntemler kullanırsak ya başarısız olursak ya bize söz gelirse diye çekiniyoruz. İleriye dönük planlı, programlı projeler üretiyoruz dersem gerçeğe bağdaşmaz."*, TR-2; *"Gelecekte ne olur kestiremediğimden eğitim ortamında verilenler doğrultusunda hareket ederim. Öğrencilerimin kendine güvenen, başarabilen bireyler olmasını isterim. MEB'in yaptığı yarışmalara katılırız öğrencilerimle."* ve TR-3; *"Türkçe dersi daha çok okuduğunu anlama, kendini ifade etme ve sözcükleri doğru kullanmayla alakalı bir ders. Dersimde onların bu özellikleri geliştirmek için çabalıyorum. Onların konuşmalarını, kendilerini ifade etmelerini, tartışmalarını ve yeni fikirleri açık olmalarını sağlamaya çalışıyorum. Ama bence girişimcilik farklı bir şey ve Türkçe dersinde bunu yapmak zor olur. Yani girişimciliğe çok da katkı sağlayacak bir dersimiz yok."*

Sosyal Bilgiler: Yapılan görüşmelerde SOS-1 girişimciliği dersinde bir konu olarak işlediğini ve bu konuda öğrencilerini teşvik ettiğini söylemektedir. SOS-2 öğrencilerinin yeni fikirler üretmelerini, farklı düşüncelerini desteklediğini, hayal kurmalarını istediğini ve yine de bunun girişimciliklerini ortaya çıkarmak için yetersiz olduğunu düşünmektedir. SOS-3 ise öğrencilerini yeni fikirler, farklı olma konusunda desteklediğini fakat proje üretme konusunda yetersiz olduğunu söylemektedir. Ayrıca SOS-2 ve SOS-3 bunun sebebinin müfredatı yetiştirme zorunluluğuna bağlıyorlar. Örneğin; *"Dersimde işlediğim bir konudur girişimcilik. İllaki herkes doktor, mühendis, öğretmen ya da akademik bir kariyer yapmasının şart olmadığını, günlük yaşamda birçok meslek grubunun olduğunu, kendi yeteneklerini fark ederek de yetenekleri doğrultusunda çalışmalar yapmalarını, hatta hayal kurup hayallerinin peşinden koşmalarını tavsiye ediyorum her derste."* (SOS-1), *"Öğrencilerimin yeni fikirler üretmelerini, farklı düşüncelerini destekliyorum. Ama bu çekingen öğrencilerde zor olmuyor değil. Konuşmalarını, düşüncelerini söylemelerini, hayal kurmalarını söylüyorum. Bir şeyler ürettiklerinde arkalarında dururum. Bunlar girişimciliklerini ortaya çıkarmak için yeterli mi? Açıkçası sanmıyorum. Zaten konuları yetiştirmek için vaktimizi yetmezken."* (SOS-2) ve *"Öğrencilerimin farklı düşünceleri, hayal kurmaları hoşuma gidiyor. Onlara her zaman büyük düşünün diyorum. Yeni şeyler denemekten korkmayın. Dersimizde projeler hazırlamıyoruz. Aslında çocukların girişimciliğini ortaya çıkarmak için projeler yapmak gerekir. Bu konuda yetersiziz. Bunda müfredatı yetiştirme zorunluluğu, sınav ülkesi olmamız gibi etkenler de etkili oluyor."*

İngilizce: İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin girişimciliklerinin geliştirilmesi, yeni fikirler konusunda desteklenmesi, teşvik edilmesi gerektiğini düşünmekle birlikte derslerine yansımaya yönelik somut bir şeyler ortaya koyamadıkları görülmektedir. Bu durum onların derslerinin dil öğretimi ile sınırlı olmasıyla ilgili olabilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. ING-1; *"Her şeyden önce girişimci bireyler yetiştirmek için kişinin özgüven kazanmasını destekleyici bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak gerekir. Öğrencinin hata yapmaktan korkmayacağı, hatalarını kendini geliştirmede bir araç olarak gördüğü ortamlar oluşturmalıyız. Öğrenciler yeni deneyimlere açık olmalıdırlar. Yeni şeyler deneyimlerken planlı olmak, işi şansa bırakmamak. Gereksiz risklere girmeden yerinde ve zamanında yapılan hamlelerle birkaç hamle sonrasında hesap ederek daha büyük kazançlar için yeri geldiğinde küçük taşlardan vazgeçerek adımlarını atma konusunda öğrencilerimizi yönlendirmeliyiz."*, ING-2 *"Onlara farklı hayatların kapısını açmaya çalışıyorum. Kendi hayatımdan bolca örnekler veriyorum. Planlı fikirler ve projeler konusunda köreldiğimi ve yetersiz kaldığımı söyleyebilirim. Bunların öğrencilerimde olmasını isterim ama bu hususta yeterince çaba göstermiyorum."* ve ING-3; *"Öğrencilerimi yeni fikirler ve ileriye dönük planlar konusunda"*

cesaretlendiriyorum. Bunu danışman öğretmen uygulaması ile daha verimli hale getiriyorum. Başarısızlıklarına rağmen teşvik ederim. Öğrencilerimin projeler üretmesini isterim. Bunun için örnek olmak yapacağımız en güzel şey."

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Din kültürü öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilerin girişimcilik yönlerinin gelişmesini destekledikleri görülmektedir. DKAB-1 öğrencilerini teşvik ettiğini, onların cesur olmalarını istediğini, DKAB-2 Müslümanların uyanık, meraklı ve büyük buluşlar yapmaları gerektiğini ve proje üreten öğrencilerini desteklediğini ve DKAB-3 ise öğrencilerinin araştırmacı olmalarını ve özellikle TÜBİTAK projelerine katılımı konusunda cesaretlendirdiğini dile getirmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; *"Öğrencilerimi teşvik ederim. Başarısız olmak hiç yapamayacakları anlamına gelmez. Bence başarısız olmaktan korkmak, başarısız olmanın ta kendisidir. İnsan cesur olduğu kadar başarılı olur. Öğrencilerime farklı çalışmalar yaptırarak yeni fikirler, düşünceler geliştirmelerini sağlamaya çalışıyorum."*, DKAB-2; *"Ben hep öğrencilerime Müslümanlar uyanık olmalı, meraklı olmalı ve büyük buluşlar yapmalı derim. Bizim dinimiz gelişme, girişime karşı değil hatta insanların faydasına olan şeyler yapmayı tavsiye eder. Teknolojinin, bilimin gelişimine ayak uydurun derim. Teknolojiyi biz yönetirsek teknolojinin işlevine de biz karar veririz. Böylece teknolojiyle bize servis edilen gayri ahlaki şeyleri önlemiş oluruz. Ben kendim de hiç boş durmam sürekli projeler üretirim. Yeni çalışmalar yaparım. Bu tarz davranışlar sergileyen öğrencilerimi de sürekli desteklerim."* ve DKAB-3; *"Farklı olmayı, kendimi geliştirmeyi, değişik şeylere açık olmayı seviyorum. Kendim ve öğrencilerime faydalı olmak için çeşitli kurslara gidiyorum. Öğrencilerimin meraklı olmalarını, araştırmalarını istiyorum. Önceleri çocuklara karşılaştıkları sorunların cevaplarını doğrudan veriyordum ama şimdi onların kendilerinin düşünmelerini, araştırmalarını istiyorum. Bilgiye kendileri ulaşsın, kendileri öğrensin istiyorum. Öğrencilerimi özellikle TÜBİTAK projeleri konusunda cesaretlendiriyorum. Farklı düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum."*

8. Grup Çalışması ve İşbirliği

İlerlemecilik eğitim anlayışı, rekabeti değil iş birliği yapmayı teşvik etmektedir. İşbirliği yapan gruplar problem çözümlerine odaklanır ve akran değerlendirmesinden yararlanır. İlerlemeciliğe göre, öğrencilerin grup olarak birlikte çalışmaları önemlidir. Çok sayıda öğrenci aynı problem araştırmak istediği için bu mantıklı bir uygulamadır. Bu nedenle öğretim ortamında grup çalışması yapmak okulun kendisi kadar önemlidir. Öğrencilerin birbirini tanıması ve sosyalleşmesini de sağlar. Sabit bir oturma düzeni veya yeri yoktur. İlerlemeci eğitimde sınıftaki öğrencilerin etkileşimi esastır ve öğrenciler en çok birbirinden öğrenirler. Eğitim görmüş olanlar, çevrelerindeki bir şeyler öğretebilenlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları grup çalışmasını ve işbirlikli öğrenmeyi benimserken, bazıları bireysel çalışmalardan yanadır. Duruma göre her ikisini de kullananlar da bulunmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

Matematik: Görüşme yapılan öğretmenlerden M-1 ve M-3 grup çalışması ve işbirliğini yararlı olduğunu düşünmekle birlikte her iki yöntemi de kullanmaktadırlar. Buna gerekçe olarak sınıfların kalabalık ve müfredatın yoğun olmasını göstermektedirler. M-2 ise grup çalışmalarının belli başlı öğrencileri ön plana çıkardığını grup içerisinde diğer öğrencilerin pasif kaldığını düşünmekte ve bu yüzden derslerinde bireysel çalışmaları tercih etmektedir. Örneğin; *"İşbirliğini savunuyorum. Özellikle ergenlik öncesi ve ergenlik dönemini için arkadaş her şey. Onlar için yapmayacakları şey yoktur. Eğer işbirlikli grupları oturtabilirseniz arkadaş arkadaşın motivasyon kaynağı olabilir. Ortaklaşa hareket etmeyi, iletişim becerilerini üst seviyede kullanmayı teşvik eden bir yöntem işbirliğine dayalı öğrenme. Grup çalışmaları sınıfın yoğunluğuna, müfredatın yoğunluğuna ve zamana göre ayarlanabilir belki ama ağırlıklı olarak maalesef bireysel çalışmalar daha çok oluyor."* (M-1), *"Öğrencilerimin çalışmalarında bireysel olmalarını tercih ederim. Bana göre grupta yapılan çalışmalar hep başarılı öğrencinin etrafında şekillenir. Çözüm başarılı, özgüvenli, lider olandan çıkar. Diğerleri grup içerisinde pasif kalır ve hep başkasının gölgesinde yaşar. Oysa bireysel çalışmalarda kişi içsel motivasyonla bir şeyler üretebilir ve bundan dolayı kendine güvenen, girişimci, başkasının gölgesinde olmayan biri olabilir. Sosyalleşme için oyunlar yeterli bence. Teneffüslerde yeterince oynuyorlar zaten."* (M-2) ve *"Öğrencilerime hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırıyorum. Konuya göre değişebiliyor bu. Ama projelerde grup çalışması yaptırıyorum. Bu onların birlikte çalışma ve birlikte başarıma duygularını geliştiriyor. İşbirliği yapma, görev paylaşımı, ortak bir şeyler üretme onlara kazandırır. Tabi bunları matematik dersinde*

yapmak biraz zor. Daha önce de dediğim gibi konuları yetiştirmek bile neredeyse imkânsızken böyle çalışmalar zaman kaybettirebilir.”(M-3)

Fen Bilimleri: Görüşme yapılan her üç fen bilimleri öğretmeni de grupta çalışmanın öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. FB-1 çoğunlukla grup çalışması yaptırmasına rağmen bireysel çalışmalar da yaptırmakta, FB-2 dersin kazanımına göre bireysel ya da grup çalışması yaptırmakta ve FB-3 ise önceleri grup çalışması yaptırırken şuan bireysel çalışmaları daha uygun görmektedir. Buna gerekçe olarak grupta bazı öğrencilerin ön plana çıkması, grup değerlendirmesinin yapılması ve zamanı göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir. FB-1; “Öğrencilerime bireysel de grup çalışması da veriyorum. Çoğunlukla grup çalışması oluyor. Bunun amacı şudur? Her grupta birbiriyle uyumlu olmayan öğrenciler olmasına rağmen birbirini dinleyerek ortak bir ürün oluşturabiliyorlar mı? Birlikte çalışmayı, işbirliğini öğrensinler, birbirlerine saygılı davranmayı öğrensinler ya da bunları edinebilmeleri için grupta çalışma, grupta proje yaptırma bana göre daha mantıklı gibi. Öğrenciler birbirini dinlemeyi, fikir alışverişi yapmayı, birlikte hareket etmeyi, ortak bir kaniya varabilmeyi, farklı düşünceler dahi ortaya ortak bir ürün çıkarabilmeyi öğreniyorlar.”; FB-2; “Dersin kazanımına göre bazen grupta bazen bireysel çalışmalar yaptırırım. İşbirlikli grup çalışmaları çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlar diye düşünüyorum.” ve FB-3; “Önceleri grup çalışmaları veriyordum fakat bu durumda ya grupta bazıları öne çıkıyor ve diğerleri pasif kalıyor ya da bütün iş belli başlı öğrencilere yıkılıyordu. Değerlendirme yaparken grubu değerlendirmek zorundayım. O zaman grup içindeki çalışmaya katkı sağlamayanlara da yüksek not vermek zorunda kalıyorum. Her koyun kendi bacağından asılıyor en azından. İşbirlikli öğrenme evet sosyal beceriler kazandırabilir ama bizim derslerimizde zaman sıkıntısı oluyor.”

Türkçe: Yapılan görüşmelerde TR-1 bireysel çalışmaları dersinde daha çok kullandığını ve daha faydalı olduğunu söylemektedir. TR-2 hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırdığını ve grup çalışmalarının sosyal becerilere katkısının olduğunu söylemekte ve TR-3 ise grup çalışmalarının öğrenciler için daha faydalı olduğunu ve mümkünse grup çalışmalarını tercih ettiğini söylemektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. TR-1; “Bireysel çalışmalar dersimde grupta çalışmalara göre daha ön plandadır. Bireysel çalışmaların dersimde daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Grupta çalışmalarda gruptan biri ön plana çıkabiliyor. Çocuğu sosyalleştirmek adına bir grup üyesi olmasını sağlamak adına faydalı olabilir.”; TR-2; “Derslerimde hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırıyorum. Grup çalışmalarında öğrencinin liderlik özelliği gelişiyor. Bireysel çalışmalarda ise nasıl araştıracağını öğreniyor. Grup çalışmaları öğrencilerin sosyal becerilerine de katkı sağlar.” ve TR-3; “Grup çalışmalarının öğrenciler için daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Dersimde bir çalışma yaptırırsam eğer şartlarda el veriyorsa mümkün olduğunca grup çalışması yaptırma çalışırım. Çünkü bu öğrencilerin birlikte çalışma, birlikte bir şeyler üretebilme, paylaşma, birbirlerinin düşüncelerine saygı ve kabullenme gibi özellikler kazanmalarına katkı sağlar diye düşünüyorum.”

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grup çalışmaları ve işbirliği konusundaki fikirleri benzer olmakla birlikte SOS-3 öğrencilerin ihtiyacına ve konunun özelliğine göre bireysel ya da grupta çalışmayı tercih ederken SOS-1 ve SOS-2 grup çalışmalarını daha ön planda tutmaktadır. Örneğin; “-Bir elin nesi var iki elin sesi var- atasözüne katılıyorum. Bazen siz günlerce düşünürsünüz ve aklınıza bir fikir gelmez. Hiç ummadığınız bir insandan farklı bir fikir gelebilir. Eğer başka insanlarla fikir alışverişi, işbirliği, tartışma yaparsak daha iyi sonuç alabiliriz. O yüzden grup çalışmasını hep tavsiye etmişimdir. Bu, kişinin sosyalleşmesine de katkıda bulunur.” (SOS-1), “Öğrencilerin birlikte çalışmalarını destekliyorum ve yaptırmaya çalışıyorum. -Birlikten kuvvet doğar- sözü boşuna söylenmemiştir. Birlikte yapacakları çalışmalar sayesinde beyin fırtınası gerçekleşecek ve orijinal fikirlerin çıkmasını sağlayacaktır. En son işlediğimiz konu bölgeler konusuydu. Grup şeklinde verdiğim konuyu çocuklar teknolojiyi etkin bir şekilde kullanıp arkadaşlarına anlatmışlardı.” (SOS-2) ve “Dersimde bir çalışma yaptırırsam da öğrencinin ihtiyacına ve konunun özelliğine bakarım. Eğer grup çalışmasına uygun ve öğrencilere bir şey kazandıracaksa grup çalışması yaptırırım. Eğer bireysel çalışmaya uygun ve bu şekilde öğrenciye katkı sağlayacaksa da bireysel çalışma yaptırırım. Tabi ki grup çalışmalarının sosyalleşmeye katkısı çok fazla ama her çalışma grupta yapılamayabiliyor.”(SOS-3).

İngilizce: İngilizce öğretmenlerinin üçü de hem bireysel hem de grup çalışmaları kullandıklarını söylemektedir. ING-1 her iki yöntemi kullanmasına rağmen işbirliğinin önemini kavramış ve bunu da dile getirmiştir. ING-2 daha önceleri bireysel çalışmalardan yana iken öğrencilerin bazı eksik yönlerinden dolayı grup çalışmalarına yönelmiştir. ING-3 grup çalışmaları konusunda yeterince olgunlaşmadıklarını dile getirmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. ING-1; *"Sınıf ortamında öğrencileri güdülemek, motivasyonlarını artırmak için yeri gelir bireysel, yeri gelir grup çalışmaları kullanırım. Grup çalışmasını daha çok yarışmalarda kullanırım. Grup üyeleri grup puanını artırıp kazanmak için kenetlenir, bilenler bilmeyenlerle bilgilerini paylaşır, ortak hedef için her birey katkıda bulunur. Böylece öğrenciler de gelişir. Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz anlayışı yerleşir ve yardımlaşma, ait olma duygusu, sempati gibi duygular gelişir."* ING-2; *"Gerektiği zaman bireysel gerektiği zaman grup çalışmaları yapmalarını istiyorum. İlk başlarda bireysellikten yanaydım. Sonra fark ettim ki öğrenciler grup olarak hareket etme, karar alma konusunda eksikler. Şimdi ise grup olarak sorumluluk alma konusu üzerinde çok duruyorum."* ve ING-3; *"Bireysel ve grup ikisini de uygulamaya çalışıyorum ama grup çalışması konusunda olgunlaşmadık. Sınıf hâkimiyeti ve çocukların birbirine tahammül yetisi henüz olgunlaşmadı. İşbirlikli öğrenme sosyal becerilerine katkı sağlar mı? Sağlar."*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Görüşme yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden DKAB-1 ve DKAB-2 grup çalışmaların ön planda tutarken DKAB-3 ise bireysel çalışmalara ağırlık vermektedir. DKAB-1 işbirliğine sosyal hayata katkı sağlama bağlamında önem verirken DKAB-2 ise dinin birlik ve beraberliğe yaptığı vurgu bağlamında önem vermektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir. DKAB-1; *"Derste çalışma yaptırırken daha çok grup olmalarını istiyorum. Birlik ve beraberlik duyguları gelişsin istiyorum. Böylece paylaşma gibi duygularına katkı sağlamış ve sosyal hayatında daha iyi olmasını sağlamış oluyoruz."* DKAB-2; *"İslam dini birliğe, beraberliğe, kardeşliğe önem verir. Birlikte olunursa daha sağlam olunur. Tıpkı ok destesi gibi ama tek oku kırabilirsiniz. Ben sınıfımda çok büyük oranda grup çalışması yaptırırım. Bana göre grup çalışmalarında işbirliğini öğrenirler. Liderlik vasıfları öne çıkar, uyumlu çalışmayı, onlarla paylaşmayı öğrenirler. En önemlisi bir kişiden daha çok şey üretirler. Farklı düşüncelere saygı göstermeyi, kabullenmeyi öğrenirler. Bunları bireysel çalışarak yapamazlar"* ve DKAB-3 ise *"Öğrencilerime genelde bireysel çalışmalar veriyorum. Grup çalışmalarını okul ortamında çok fazla yaptıramıyoruz. Daha zor oluyor. İşbirlikli öğrenme, birlikte öğrenme öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlar. Mesela daha iyi bir öğrenci başka bir arkadaşıyla çalıştığında ona katkı sağlar."*

SONUÇ

Kişilerin yaşamlarından getirdikleri deneyimler, aldığı eğitim ve toplumda kendilerine biçtikleri roller onların hayata ve hayatın içinden bir parça olan eğitim, öğretim ve okula bakış açılarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenler de kendilerine belirli roller belirlemede ve eğitim ile ilgili görüşlerini bu roller kapsamında sürdürmektedirler. Bu roller bazen yaşanan çevre ve deneyimlerden, bazen aldığımız eğitim ya da benimsediğimiz felsefeden, bazen de siyasi otoritenin uygulamaya çalıştığı eğitim politikalarından etkilenmektedir. Bu etki herkeste aynı derecede olmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre de öğretmenlerin eğitim konusundaki görüşleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar branşlar arasında olduğu gibi branş içerisinde de gözlenmektedir. Örneğin; *"Okulda öğrettiğimiz şeyler günlük hayatta işlerine yaramıyor. Bence yaraması da gerekmez. Herkesin en azından temel matematik becerisine sahip olması gerekir. Gereksiz şeyler olsaydı öğretilmezdi diye düşünüyorum."* (M-2), *"Üniversitede o kadar matematik gördüm gelip ortaokulda temel matematik anlatıyorum. Yani demek istediğim her bilgiyi öğretmemeliyiz. Biraz daha işleri kolaylaştırmalı ve öğrencilerin sosyal becerilerine ağırlık vermeliyiz."* (M-3). Bu durumda eğitime bakış açısından öğretmenleri branşlarına göre kategorize edemeyiz.

Literatürde öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik araştırmalar çok sayıdadır. Bu araştırmalar genelde öğretmenlerin hangi eğitim felsefesini benimsedikleri üzerinedir. (Saçlı Uzunöz, 2016 ve Yazıcı, 2017) Bu araştırma farklı branşlardaki öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesini ve ilkelerini benimseyip benimsemediklerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre herhangi bir branşta öğretmenlerin ilerlemecilik felsefesini tam olarak benimsediği söylenemez.

Bu durum ilerlemeciliğin ilkelerinin benimsenmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; *"Bireysel çalışmalar dersimde grupta çalışmalara göre daha ön plandadır."* (TR-1), *"Derslerimde hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırıyorum. Bireysel çalışmaların dersimde daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Grup çalışmalarında öğrencinin liderlik özelliği geliyor. Bireysel çalışmalarda ise nasıl araştıracağını öğreniyor."* (TR-2) ve *"Grup çalışmalarının öğrenciler için daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu öğrencilerin birlikte çalışma, birlikte bir şeyler üretebilme, paylaşma, birbirlerin düşüncelerine saygı ve kabullenme gibi özellikler kazanmalarına katkı sağlar diye düşünüyorum."* (TR-3). Görüldüğü gibi ilerlemeci eğitimim önemli bir yöntemi olan işbirliği ve grup çalışmaları konusunda aynı branştan 3 öğretmen de farklı düşünmektedir. Bu durumda branşlara göre kesin bir genellemenin yapılamayacağı görülmektedir.

Bu araştırma hem alanyazına hem de Türk Milli Eğitim sistemine katkılar sağlayabilir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin ilerlemecilik felsefesini ve ilkelerini benimseyip benimsemediklerini ortaya koymaya çalışan bu araştırma, alanyazında ileride yapılacak araştırmalara kaynaklık edebilir. Öğretmenlerin eğitime bakış açıları ve benimsedikleri eğitim felsefesinin farklılığının altında yatan nedenler derinlemesine incelenebilir. Ülkemizde uygulanan ve son dönemlerde tartışılan ilerlemeci-yapılandırmacı eğitim sistemindeki yaşanan sorunların öğretmenlerin eğitime bakış açıları ve benimsedikleri eğitim felsefelerinin farklı olmasıyla ilişkili olup olmadığı araştırılabilir. Bu farklılıkların cinsiyete, bölgelere-şehirlere, yaşa göre değişip değişmediği araştırılabilir. Bu araştırmanın Türk Milli Eğitim sistemine sağlayabileceği katkılar ise ilerlemeci-yapılandırmacı eğitimin öğretmen boyutunda yaşanan aksaklıklara kaynaklık etmesi olabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenerek hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Türk Milli Eğitimi açısından önemli bir çıktı olarak da öğretmenlerin eğitim programını uygulamada yaşadıkları zaman sıkıntısı ve programın kendilerini kısıtlamasıdır. Programın çok yoğun olması ve seçmeye dayalı sınav sistemleri öğretmenlerin ilerlemecilik ilkelerini derslerinde yeterince uygulamalarına engel olmaktadır. Örneğin; *"Okullarda milli eğitim tarafından belirlenmiş olan merkezi bir öğretim programına bağlı olarak ders işlemekteyiz. Bu bize ciddi kısıtlamalar getiriyor. Öğrencilerin ya da bölgenin ihtiyaçlarına cevap veremiyoruz. Zaten öğrendikleri bilgilerde çok pratik bilgiler değil. Dışarıda kullanılmıyor ya da kullanırken çoğu farkına bile varmıyor."* (TR-3), *"Açıkçası problem çözme yöntemini dersimizde kullanmıyoruz. Biraz zaman alacağını düşünüyorum. Zaten konuları yetiştirmek zor."* (M-3), *"...Bunlar girişimciliklerini ortaya çıkarmak için yeterli mi? Açıkçası sanmıyorum. Zaten konuları yetiştirmek için vaktimizi yetmezken."* (SOS-2), *"Bir sınava ülkesiyiz. Bazı bilgiler sınavlarda öğrencilerin işlerine yarayabilir ama mümkün olduğu kadar müfredat sadeleştirilmeli."* (TR-1) ve *"Daha önce de dediğim gibi konuları yetiştirmek bile neredeyse imkânsızken böyle çalışmalar zaman kaybettirebilir."* (M-3). Bu çerçevede bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının eğitim programında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bir eğitim programı geliştirmesi ve benimsenen eğitim politikasına uygun bir eğitim programı hazırlaması gerektiği söylenebilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alıcı, A. (2007). Hayata Yön Veren Sözler. 7. Baskı. İstanbul. Epsilon Yayıncılık.

Dewey, J. (1997 / 1910). How we think. New York: Dover Publications, Inc.

Dewey, J. (1931). The Practical Character of Reality. In: John Dewey, Philosophy and Civilization, Smith, P. (ed.). Mass, Gloucester, 1968.

Sağlı Uzunöz, F. (2016). The Philosophical Dispositions of Pre-Service Teachers and Teacher Educators. Educational Research and Reviews, 30-36.

Yazıcı, T. (2017). Educational Philosophy Beliefs of Music Teacher Candidates. Kastamonu Eğitim Dergisi, 627 – 642.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

RADİKAL FELSEFE, ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE OKULSUZ TOPLUM

Nurcan Varlıkgörücü
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
nurcan.varlikgorucusu@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Şahin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
sahinmehmet033@gmail.com

Özet

Felsefenin eğitim boyutu olan eğitim felsefesi, genel olarak varlığın kaynağı, anlamı ve nedeni üzerine düşünme, bilginin bilimsel olarak araştırılması ve bilimin temelini oluşturan ilkeler üzerinde durmaktadır. Eğitimin felsefi temelleri, bir eğitim programını geliştirirken ilk basamak olarak değerlendirilmektedir. Geliştirilecek eğitim programının hedefi, kime, ne için hazırlanacağı, içeriği, konu alanı gibi unsurların belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi dikkate alınmaktadır. Bu çalışmada, radikal felsefe, eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum kavramları ve bu kavramların temelindeki düşünce ve fikirler ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Eğitim Programı ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim gören öğrenciler oluşturmakta ve çalışmanın amacı araştırmanın ele aldığı kavramlara bakış açılarını ve gerekçelerini ortaya koymaktır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler odak grup görüşmesi ve yüz yüze görüşme ile elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Radikalizm, Radikal Felsefe, Eleştirel Pedagoji, Okulsuz Toplum.

RADICAL PHILOSOPHY, CRITICAL PEDAGOGY AND UNSCHOOLED SOCIETY

Abstract

Educational philosophy, as a sub-branch and aspect of philosophy, is generally defined as the act of thinking on the source, meaning and the reason of existence, researching information in a scientific way and principles that form the basis of science. The philosophical basis of education is regarded as the first step of creating a curriculum. The aim, audience, reason, content and subject area of a developed curriculum are defined in accordance with the adopted educational philosophy. This study examines radical philosophy, critical pedagogy and unschooled society concepts and the ideas and thinking ways underlying them. The study group consists of postgraduate students of Curriculum and Instruction department in order to find out their perspectives and ideas about these terms. This research, as a qualitative study, uses focus group discussion and face-to-face interview for data collection.

Keywords: Radicalism, Radical Philosophy, Critical Pedagogy, Unschooled Society.

GİRİŞ

Felsefe sözcüğü, *sevgi* anlamına gelen *philo* ve *bilgelik* anlamına gelen *sophia* kelimesinin birleşiminden meydana gelir ve *bilgelik sevgisi* anlamını vermektedir. Felsefe, genel olarak varlığın kaynağı, anlamı ve nedeni üzerine düşünme ve bilginin bilimsel olarak araştırılması ve bilimin temelini oluşturan ilkeler olarak anlaşılan felsefenin eğitim boyutu eğitim felsefesi altında ele alınmaktadır. Eğitimin felsefi temelleri, bir eğitim programını geliştirirken ilk basamak olarak değerlendirilmektedir.

Geliştirilecek eğitim programının hedefi, kime, ne için hazırlanacağı, içeriği, konu alanı gibi unsurların belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi dikkate alınmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitim düşüncesi ve sorunlarının felsefi bir biçimde ele alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesini içermektedir. Eğitim felsefesi, eğitime yön veren amaçları biçimlendirir ve eğitim uygulamalarına yol gösterir, eğitim çalışmalarını yönlendirir ve insanların hangi amaçlar için nasıl eğitileceği konusunda belirleyicidir. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde uzmanlara yardımcı olur ve okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesinde dikkate alınır. Okulların amacı, içeriğin belirlenmesi, kullanılan yöntem ve teknikler gibi süreçlerde eğitim felsefesi önemli rol oynar. Bu araştırmada, radikal ideolojinin eğitimde yansıması olan eleştirel pedagojiye dayanan okulsuz toplum düşüncesi ele alınacaktır. Bu bağlamda radikal felsefe, eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum kavramları öne çıkmaktadır.

Radikal Felsefe

Radikal terimi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Geleneksel olarak radikalizm, politik sol ile bağlantılıdır ve yirminci yüzyılda muhafazakar ve liberal statükoya meydan okuyan ana muhalefet hareketidir. Button'a göre (1995) radikalizm genel olarak aşırılık ile özdeşleştirilmekte fakat radikalizmin anlamı bu değildir. Radikaller, devlet eğitiminden kuşku duyarlar ve bu nedenle radikal insiyatifler ana akım sistemin dışında yer almaktadır. Radikal felsefeye göre, okul ve eğitim asla nötr olamaz. Apple'e göre, eğitim hem sebep hem de sonuçtur. Okul pasif bir ayna değildir, aktif bir güç, kendisiyle ilgili ekonomik ve sosyal formlar ve ideolojilere yasallık hizmeti verir (1993:3). Radikal felsefe, egemen inançların temel ilkelerini sorgulamak için o inançların köküne iner. Ayrıca bir grubun toplumdaki statü sorununa meydan okumaya başladığında ortaya çıkar.

Radikal felsefe, karşıtlığına ve bunun sebep olduğu şeylere göre tanımlanır: Sağ Radikalizm, Sol Radikalizm, İslami Radikalizm gibi. Geleneksel olarak radikalizm politik sol ile bağlantılıdır ve yirminci yüzyılda muhafazakâr ve liberal statükoya meydan okuyan ana muhalefet hareketidir. Genel olarak Radikalizmin siyasette sol görüşle ilişkilendirilmesinin nedeni ise; 18.yüzyılda radikallerin muhafazakar kesime meydan okuyan ana muhalefet hareketi olmasıdır. Radikalizm, daha iyi bir toplumun neye benzeyeceği görüşü ve bunu getirmek için harekete geçme üzerine kuruludur. Adaletsizliğe, eşitsizliğe ve iktidarın imtiyazı kötüye kullanılmasına karşıdır. Egemen ideolojiyi destekleyenler, radikalizmi her zaman tehlikeli olarak göreceklər; ancak belli bir zaman sonra, radikal düşünce ve talepler egemen ideolojiye dahil edilebilir. Köleliğin kaldırılması, kadınlara oy hakkı tanınması gibi (Seraphim, 2003). Radikallerin dikkat ettiği diğer durum ise toplumda gördükleri büyük adaletsizlikler ve eşitsizliklerdir. Egemen ideoloji bu durumları kaçınılmaz olarak görür fakat radikal eğitimciler bunu kabul etmezler. Eşitsizlik sorunları eğitim için önemli bir odaktır. Aynı şekilde adaletsizlik, önyargı, insan haklarının kötüye kullanılması eğitimin sırtını döneceği sorunlar değildir. Radikal eğitimciler ihtiyacımız var çünkü modern dünyadaki eğitim doğanın fethini ve gezegenin endüstrileşmesini daha ileri götürmek için tasarlanmıştır. Bu durum, modern ekonomiye uygun düşen dengesiz düşük boyutlu insanlar üretmeye yönelmiştir. Post modern eğitim, farklı bir gündeme sahip olmalı ve bu eğitim; iyileştirme, bağlantı kurma, özgürleştirme, güçlendirme, takdir etme ve yaratma için tasarlanmalıdır (Orr, 1992).

Eleştirel Pedagoji ve Radikal Eğitim

Eleştirel pedagojinin tarihsel köklerindeki en güçlü gelenek, Marksist eğitim kuramıdır. Eleştirel pedagoji, her ne kadar öncelikle Marksist etiketle anılsa da bu etiketin altında oldukça değişik gelenek ve yaklaşımlar vardır. Eleştirel eğitim felsefesi, kendi içinde farklı anlayışları barındırır da temelde eğitimin sosyal kurumlarla ilişkisi ve bu kurumların eğitime olan etkileri üzerine odaklanır. Mevcut şekliyle eğitimin itaati içselleştirerek, bireyin özgürlüğünü ve yaratıcı gücünü geliştirmesini engellediğini vurgular. Eleştirel eğitim felsefesi, otoriter tavrı ortadan kaldıracak bir eğitim anlayışı geliştirmek ister. Bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesi, bir yandan yürürlükteki eğitim anlayışının dayanaklarını eleştiri süzgecinden geçirip eğitime ilişkin yıkıcı bir tavır sergilerken, diğer yandan mevcut eğitimin yerini alacak eğitimin nasıl olması gerektiğini belirleyerek yapıcı bir tavır sergiler. Dolayısıyla eleştirel eğitim felsefesinin sadece 'eleştiri dili' kullanmadığı, bir de 'imkân dili' geliştirdiği söylenebilir. Eleştirel eğitim felsefesi iki şekilde karakterize edilir. Birinci şekliyle eleştirel eğitim felsefesi, batı felsefesinin, aydınlanma sonrasında, her biri farklı ilgi ve amaçlarla karakterize olan iki ayrı felsefeye bölünmesinin sonucunda ortaya çıkan yeni anlayışların eğitim alanındaki düşüncelerini ifade eder. Bu felsefe, Anglo-Saxon dünyada hüküm süren bilgi ve bilim ağırlıklı, pozitivist ve mantıksal yönelimleri öne çıkar

analitik felsefeye karşıt, metafiziksel ve etik yönelimleriyle öne çıkan, daha ziyade Fransa ve Almanya’da temsil edilen Kıta felsefesidir. Birinci anlamıyla eleştirel eğitim felsefesi, Kıta felsefesi kapsamı içinde yorumlanan Marksizm, hermönetik, fenomenoloji, postyapısalcılık, postmodernizm ve feminizm gibi felsefi akımlara bağlı olarak gelişen ve bu akımların eğitim konusundaki görüşlerinin toplanmasıyla oluşan bir felsefedir. İkinci şekliyle eleştirel eğitim felsefesi, yukarıda saydığımız akımlardan özellikle de, Marksist Eğitim Kuramı ve Frankfurt Okulu ya da Eleştirel Kuramdan yoğun bir şekilde etkilenecek A. Gramsci, P. Freire, H. Giroux ve Ivan Illich gibi eğitim felsefecileriyle temsil edilen anlayışı ifade eder. Felsefeyle yoğun bir ilişkisi olan ve kendine özgü bir eğitim anlayışıyla ortaya çıkan eleştirel eğitim felsefesinin bu şekline, *eleştirel pedagoji* adı verilmektedir (Cevizci, 2001: 201-202).

McLaren’e göre, eleştirel pedagoji, sınıfta öğretim, bilgi üretimi, okulun kurumsal yapısı, daha geniş topluluk, toplum ve ulusun sosyal ve maddi ilişkileri arasındaki ilişkiyi düşünmek, tartışmak ve dönüştürme yoludur (McLaren, 1998:5). McKernan’e göre (2013) eleştirel pedagoji öğrencilerin eleştirel bir özbiş ve sosyal farkındalık kazanması ve baskıcı güçlere karşı uygun eyleme geçmesi için öğretme ve öğrenme ilişkilerini içeren bir harekettir.

Eleştirel pedagoji, otorite tarafından dayatılan değil tabandan kurulacak bir pedagojiden yanadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagojiye göre, programların standart hale getirilmesine doğru değildir. Standart program, egemen ideolojinin kendi çıkarlarını korumasına ve varlığını devam ettirmesine hizmet eder. Bu programlar, öğrencilerin özgürce kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamadığı gibi farklı kimliklerin ve kültürlerin gelişmesine de engel olurlar. Bu nedenle eleştirel pedagoji, geleneksel eğitimin biçim ve içeriğine karşı çıkarak, öğrencilerin kendi kimliklerini belirlemelerine imkân sağlayacak eğitim anlayışı geliştirilmesini savunmaktadır (Yılmaz, 2016). Genel olarak eleştirel pedagoji eleştirel düşünmeyi destekler ve baskıcı kurumları veya sosyal ilişkileri dönüştürme potansiyeli olan uygulamaları teşvik eder (Breunig, 2005:109).

Eleştirel pedagojide önemli isim G. Rikowski, Marksist eğitim kuramcısı olarak bilinmektedir. Rikowski, eleştirel pedagojiye Marx’ın kuramı çerçevesinde bakmıştır ve günümüz eğitim sistemini bu bağlamda eleştirerek gelecekteki eğitimi anti-kapitalist olarak tasarlamıştır. Hayalindeki eğitimin üç unsurdan oluştuğunu belirtmiştir: eleştiri, insan ihtiyaçlarına hitap edilmesi ve özgürlük alanları. Rikowski, bu üç unsurun birlikte olmasını elzem görmüştür. Birinin dahi eksi olmasında yetersizlik yaşanacağını belirtmiştir (Rikowski, 2011).

Bir diğer eleştirel pedagoji savunucusu ve eğitim konusunda en tartışmalı yazarlardan biri olan Ivan Illich 1926’da Viyana’da doğdu. Roma’da felsefe ve teoloji eğitimi gördükten sonra, Salzburg Üniversitesi’nde tarih doktorası yaptı. 1951 yılında ABD’ye giderek New York eyaletinde İrlandalılarla, Porto Ricolular’dan oluşan bir kesimde rahip yardımcılığı görevinde bulundu. 1956’dan 1960’a kadar Porto Rico’daki Katolik Üniversitesi’nde rektör yardımcısı olarak çalıştı. Bilinçliliğin Kutlanması, Şenlik Araçları, Enerji ve Hakkaniyet ve Tıbbın Adaleti önemli kitaplarından bazılarıdır (Tan, 1983:45). Ivan Illich’in bu çalışmada ayrı bir önemi vardır. Onun, *“Okulsuz Toplum”* eseri üzerinde şekillenen düşüncesi, bu çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır.

Radikal eğitimin tek bir tanımla ifade edilmesi mümkün değildir. Radikal eğitim terimi altında yapılan tanımlar karmaşıktır ve yapısı gereği çoğulcu bir gelenektir. Radikal eğitim söz konusu olduğunda Paulo Freire (1921-1997) ve Ivan Illich (1926-2002) gibi isimler geçmektedir. Radikal eğitim politik yanı olan ve solcu olarak nitelendirilen ve katılımcı bir felsefedir. Toplum içinde var olan fakirlerin ve güçsüz insanları esas alarak eşitlik ilkesini esas almaktadır. Geleneksel eğitim uygulamalarını eleştirerek eğitimin hiyerarşi ve eşitsizliği getirdiğini ileri sürer. Farklılık anlayışı da var olan ana akım anlayıştan farklılaşması ve mevcut egemen anlayış ve uygulamayı eleştirmeye dayalıdır. Radikal eğitim, bu nedenle, eleştiriciliği öne çıkarır ve metin ve bağlamın anlaşılmasını vurgular. Bu nedenle radikal eğitim bireyin kendi anlayışını oluşturmalarını ve onu dünyaya uygun hale getirmelerini esas alır.

Okulsuz Toplum

Okulsuz toplum kavramı, İllich tarafından kullanılan bir kavramdır. İllich, Freire ile aynı görüşü paylaşarak eğitimi, toplumun bir parçası olarak görmüştür. Eğitimin, bütünden kopamayacağını bu nedenle iyileştirmeler ve değiştirmelerin tüm boyutlarıyla ele alınması gerektiğini savunmaktadır:

Bu kitapta yer alan makalelerde, değerlerin kurumsallaştırılmasının toplumsal kutupsallaşmaya ve psikolojik çöküntüye yol açtığını ortaya koyacağım. Bunlar, küresel yozlaşma ve modernleşmiş mutsuzluk sürecindeki üç yapıyı teşkil etmektedir. Maddi olmayan ihtiyaçlar meta haline dönüştürüldüğünde; sağlık, eğitim, bireysel hareket kabiliyeti, refah ya psikolojik iyileşmenin söz konusu olduğu hizmetlerin ya da yapılan 'uygulamaların' neticeleri olarak tanımlandığında küresel yozlaşma sürecinin nasıl bir ivme kazandığını açıklayacağım (İllich, 2017:13-14)."

İllich'e göre, insanın manevi ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlar maddileşmemelidir. İllich, eğitimi, insanın manevi ihtiyaçlarından biri olarak görmektedir ve bunun sektör haline dönüşmesine karşıdır. *Okulsuz Toplum* düşüncesi de tam olarak bu tema üstünde şekillenmiştir. O, okulu maddi çıkar için oluşturulmuş bir kurum olarak görür ve okulun insanın özgürlüğünü, öğrenme kapasitesini, yeteneklerini körelttiğini vurgulamaktadır. Okula giden öğrenciler devam zorunluluğuna tabi tutularak, belirli bir müfredata göre eğitilerek özgür zihinden koparılmışlardır. Derslerin ezbere dayalı olması, teori ve pratiğin ayrı düşmesi, zorunlu bilgilerle zihinlerin doldurulmasıyla öğrenme kapasitelerinin boşa harcanıyordan bahsetmiştir ve insanların okula gitmeden de- hatta daha iyi bir şekilde- öğrenebileceğini söylemiştir. Ayrıca, diploması olanın işinin ehli olacağı düşüncesine de karşı çıkarak, en iyi öğrenmelerin ve uzmanlaşmaların hayatın içinde kendi isteğimizle öğrenmeler olduğunu belirtmiştir ve okulun yetenekleri körelttiğini vurgulamıştır. İllich, günümüz toplumunu ayrılıkçı ve imtiyazcı görmüştür. Okul kurumunun gizli görevinin bu imtiyazları ayrılıkçılığı pekiştirmek olduğunu ifade ederek, imtiyazlı tarafı, genellikle küçük bir azınlık olan zenginler olarak görmüştür:

Toplumu okulsuzlaştıranın ne anlama geldiğini anlamak için okullaşmanın gizli müfredatından bahsetmemiz gerekmektedir. Burada doğrudan fakirler üzerinde silinmez izler bırakan getto sokaklarının gizli müfredatlarıyla ya da zenginleri kara geçiren resim odaklarının gizli müfredatlarıyla ilgilenmiyoruz. Yaptığımız şey, okullaşmanın seremoni ve ritüelinin böylesi bir gizli müfredat oluşturduğuna dikkat çekmektir. En iyi öğretmenler bile öğrencilerini bundan tamamen koruyamazlar. Okullaşmanın bu gizli müfredatı; kaçınılmaz olarak toplumun bizzat kendi üyelerinden bazılarını karşı uyguladığı ayrımcılığa ve çoğunluğa hakir göreceği yeni bir hakla diğerlerinin imtiyazını pekiştirmesine, önyargıyı ve suçu ilave etmektedir. Bu gizli müfredat, kaçınılmaz olarak zengin ve fakir için aynı derecede büyüme eğilimi gösteren tüketim toplumu üyeliğine kabul edilme töreni ritüeli olarak hizmet etmektedir (İllich, 2017:49-50).

Bir çocuk, eşit nitelikte okul eğitimi hakkına sahip olmakla zengin bir çocuğun konumunu nadiren elde edebilir. Aynı okulda, aynı yaşta başlasalar bile fakir çocuklar, orta sınıf çocuklar için pekala mümkün olan eğitim olanaklarının çoğundan mahrumdurlar... Daha fakir çocuklar, gelişim ve eğitim amacıyla okula bağımlı kaldıkları sürece, genellikle diğerlerinden geri kalacaklardır. Fakirlerin, iddia edilen dengesizlikleri gidermek için sertifika almaya değil, öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılacak yardımlara ihtiyaçları vardır (İllich, 2017:19).

Bir anarşist olarak bilinen William Godwin, kendisini anarşist olarak tanımlamamasına rağmen, yaşama ve topluma bakışı anarşizm olarak görülmektedir. Godwin'e göre anarşi, tutarlı, rasyonel ve toplum tarafından benimsenebilecek moral, politik, kültürel ya da ekonomik değer, kuram ya da doktrinlerin yaygınlaşmasından önce mevcut hükümetin, teorinin, geleneğin ve kurumların yıkılması gerekir. Aynı yaklaşım eğitim sistemine uygulandığında toplumun bir kurumu olan eğitimin tutarlı, rasyonel ve toplum tarafından benimsenebilmesi için önce var olan otorite, kurum, gelenek veya felsefenin yıkılması gerekmektedir.

Ancak, bu çalışmada, İllich'in görüşlerinden yola çıkarak, okulsuz toplum kavramı üzerinde durulmakta ve Eğitim Programı ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, okulsuz topluma bakışları ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Eğitim Programı ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, okulsuz topluma bakışlarını ele alan bu nitel çalışmada, veri toplamak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu yöntemin amacı katılımcıların görüşlerini ayrıntılı bir şekilde betimleyebilmektir. Odak grup görüşmeleri katılımcıların duygu, düşünce, tecrübe, eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Bowling'e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmelerinde genelleme kaygısı olmadığından, sayısallaştırmaya da gerek yoktur (Fern, 2001).

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılında bir NEÜ, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretim anabilim dalında lisansüstü eğitim yapan 5 öğrencidir. Katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5 olarak numaralandırılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yolu ile oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu oluşturulurken belirlenen ölçütler, eğitim felsefesi dersinin alınmış olmasıdır.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan üç açık uçlu sorunun bulunduğu bir form hazırlanmış, ancak, veriler odak grup görüşmesinde konuşmaların kaydedildiği ses kayıt cihazından ve görüşme esnasında tutulan notlardan elde edilmiştir. Kayıt ve notlardan yazıya aktarılan görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmadan önce katılımcıların teyidi yapılmıştır. Sonuçta elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi en uygun yöntemdir (Kitzinger ve Farquhar, 1999). Temalara göre belirlenen algılara yer verilmiş ve konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına dikkat edilmiştir. Betimleme sürecinin tamamlanmasının ardından toplanan veriler belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra, geliştirilen temaları birbirleri ile ilişkilendirilerek bulgular alt başlıklar olarak verilmiştir.

BULGULAR

Elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra bulgular temalara dönüştürülmüş ve alt başlıklar halinde verilmiştir. Bu alt başlıklar ve katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Kurum Olarak Okulun Yararları

Katılımcılardan dördü, okul kurumunun birey ve toplum için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel özgürlüğün, düşünmenin, fırsat eşitliğinin sağlanmasında okulun çok önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir(K1,K2,K3,K5):

K1: "Kitleleri eğitebilmek çok zor bir iştir. Okul bu bakımdan elzem gözükmektedir."

K2: "İnsanlar düşünmeyi ve eleştirmeyi öğrenebiliyor, farklı kesimleri kapsayan en makul sistem, okul sistemidir. İnsanlar faydalı gördükleri şeyleri uygularlar. Okul sistemi de faydalı olduğu için dünyanın bir çok yerinde vardır."

K3: "Okul, bir milleti birleştirmek için önemlidir. Toplumda kaos çıkmasını önleyen kurumlardan biri de okuldur."

K5: "Okul kurumu, ezilen diyebileceğimiz kesime fırsat eşitliği sağlamakta ve bir çıkış yolu sunmaktadır."

Katılımcılardan biri, diğer katılımcıların belirttikleri okulun faydalı kısımlarının tam tersi zararlı etkileri olduğunu belirtmiştir:

K4: "Okul, bence özgürlüğün sağlanabileceği bir yer değil. Okul kurumu sayesinde ezilenler, ezenlerin düşündürmek istedikleri gibi düşünmeye başlıyorlar."

Kurum Olarak Okulun Zararları

Katılımcıların hepsi zorunlu eğitimin süresinin uzun olmasının bireyin özgür düşüncesinin önünde engel olduğunu ve bu durumun günümüz okulların en büyük sorunu olduğu vurgulamıştır. Katılımcıların bir kısmı ise okul kurumunun eğitimden çok öğretime ağırlık verdiğini bu durumun insanın öğretimden daha çok eğitime ihtiyacı olduğunu düşündüğümüzde düzeltilmesi gereken bir durum olduğunu

söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılardan biri (K4), Eleştirel pedagoji düşüncesine daha yatkındır ve okulun eleştirel düşüncüyü tamamen yok ettiğini vurgulamıştır.

K2: "Zorunlu eğitim süresi kısaltılmalı. Herkesin kapasitesine-yeteneğine göre eğitim verilmeli. Herkesin eğitim süresi ve seviyesi aynı olmamalı.

K4: "Ahlak ve değer eğitiminden sonra eğitim süresi özgür bırakılmalı zorunlu olmamalı. Okul belli bir kesimin düşüncelerini dayattığı bir kurumdur. Bence, okulda özgür düşüncüyü öğrenmek çelişkili."

K5: "Günümüzde okul denildiğinde eğitim kısmına hiç bakmıyoruz, özellikle de ülkemizde. Ülkemizdeki okullarda daha çok öğretim ağır basmaktadır. Eğitim öğretimden daha değerlidir. Buradaki eğitimden kastım: ahlak ve düşünce eğitimidir."

Okul Kurumunun Ortadan Kaldırılması

Katılımcıların 4'ü okul kurumunun ortadan kalkması durumuna olumlu bakmamaktadır. Okul kurumunun ortadan kalkmasıyla toplumsal kaos ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Çoğu katılımcı(K1,K2,K3,K5) alt tabakanın, özgürleşmek ve kendini gerçekleştirmek için okulun eldeki tek fırsat olduğunu söylemiştir. Okul kurumunun kalkmasının Illich'in Okulsuz toplum eserinde savunduğu gibi ezilen kesimin faydasına değil zararına bir durum olacağı belirtilmişlerdir. Ayrıca Katılımcıların genel kanısı, okulsuz toplum düşüncesinin çok ütöpik, olması pratiğe dökülmesinin imkansız olmasıdır. Katılımcılar arasında sadece bir kişi okulsuz toplum fikrine diğer katılımcılara nazaran daha olumlu bakmaktadır (K4).

K1: "Okul çok elzem gözükmektedir. Okulu kaldırırsak yerine ne koyabiliriz? Ezilenlerin bilgiye ulaşma ve kendini gerçekleştirme de tek fırsatı okul. Okulun kaldırılmasıyla bu fırsatı da alt tabakanın elinden almış olacağız."

K2: "Okul gereksiz bir kurum değildir. Yapmamız gereken okulda ihtiyacımız olmayan şeylerin çıkarılmasıdır. Eleştirel pedagojinin savunduğu "eşitlik" çok ütöpik bir şey. Okul sistemden çıkarsa kaos olur."

K3: "Okulsuz toplum düşüncesine ben katılmıyorum. Günümüzde nüfus çok fazla. Kitlese eğitim-okul olmazsa toplumsal bir karışıklık olur."

K5: "Okul olmazsa eğitimde ve öğretimde fırsat eşitliği nasıl sağlanacak? Sorun okul değil okulda uygulanan programlar."

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitim programı ve öğretimden lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin "Okulsuz Toplum"a bakış açıları incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına dayanarak çalışma grubunun okulsuz toplum görüşüne pozitif bakmadıkları ancak okulda tamamlanması gereken eksiklerin var olduğu konusunda görüş birliği sağladıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak şöyle diyebiliriz ki; çalışma grubumuz eleştirel pedagojiye uzak bir görüşe sahip değildir; eğitimdeki eksikliklerin bir kısmını belirleyip çözüm önerisi sunabilmektedirler. Oldukça radikal bir durum olan, toplumda sistemleşmiş olan okul kurumunun ise ortadan kalkması çalışma grubumuza çok uzak bir ihtimal olarak gözükmektedir. Bu durumun çeşitli sebepleri olabilir: Ülkemizin sosyal yapısının statükoya yatkın olması, ülkemizde eleştirel düşüncenin gelişmiş ülkelere nazaran geri planda olması, Eleştirel pedagojinin yapılanmasının yurt dışında olması gibi.

Literatüre baktığımızda, Okulsuz Toplum düşüncesi ile ilgili oldukça dar kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bu durum özellikle ülkemiz için geçerlidir. Ancak, Okulsuz Toplum düşüncesi eleştirel pedagojiye dayandığı için literatürde eleştirel pedagoji ile araştırmalar incelenerek karşılaştırma yapılabilir. Yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye katılım düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur(Yılmaz, Altınkurt 2011). Bu bulgu çalışmayı destekler nitelik taşımaktadır. Çalışmamızdaki katılımcılarda eleştirel pedagoji görüşüne negatif bakmamakla birlikte tamamen radikal bir karar olan okulsuz topluma uzak bir görüş ortaya koyarak, orta düzede katılımcı görüş belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın bulgularından biri de katılımcıların okulu elzem bir kurum olarak görmesidir. Bu bulguyu, bir çalışmada, katılımcıların okul kavramını benzettikleri metaforlara bakarak desteklemek mümkündür(Nalçacı, Bektaş 2012). Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, en yüksek frekansla 188 (%28.31) okul; Aile/Ev/Yuvaya benzetilmiştir. Çalışmada en yüksek ikinci frekansla 95 (%14.31) okul, hayat'a benzetilmiştir. Bu

çalışmanın verilerinde de anlayacağımız gibi okul, genelde pozitif çağrışımlar yapmakta ve okul algıda vazgeçilmez unsurlarla bütünleşmektedir.

Yapılan bu çalışmanın bir diğer bulgusu da katılımcıların, okulu toplumsal düzenin sağlanmasının bir parçası olarak görmeleridir. Katılımcılar, okulun olmaması durumunda kaos yaşanabileceğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan elde edilen bu bulguyla alakalı olarak sosyolojik bir araştırma yapılmıştır (Kızmaz, 2004). Kızmaz, çalışmasını cezaevinde bulunan hükümlülerin eğitim (okul) düzeylerini betimleyerek yapmıştır. Çalışmasında, hükümlüler arasında okulu terk eden ve okuldan atılan sayısının fazla olduğu (%80'i ilköğretim mezunu), hükümlülerin okul yıllarında en çok karşılaştıkları sorunun ekonomik sorun olduğu (%83.9), hükümlülerin %76.9 oranı ile okul yıllarında bir problemle karşılaşmadıkları gibi bulgularına ulaşılmıştır.

Kızmaz'ın (2004) çalışması ve araştırmamızın bulgusuna dayanarak aşağıdaki analizler yapılabilir. Toplum birçok sistem oluşmaktadır. Sistemlerde öğeler birbirini etkilemektedir ve öğeleri birbirinden bağımsız düşünemeyiz. Sistemlerin alt boyutunda kurum ve kuruluşlar yer alır. Okul, eğitim sistemi içinde yer alan bir kurumdur. Eğitim sistemi de, ekonomik sistem, siyasal sistem gibi toplumu oluşturan birçok sistemle ilişkilidir. Bu nedenle okulun tek başına "neden" olarak belirtilmesi yanlış olacaktır. Kızmaz'ın çalışmasında da belirtildiği okula devam, zeka düzeyi gibi birçok nedenle alakalı olabileceği gibi sosyo-ekonomik düzeyle oldukça ilişkilidir. Nitekim çalışmada, hükümlülerin çoğunun köy ve kasabada olduğu, ekonomik düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Toplumsal düzenin sağlanmasında ekonomik durumların oldukça etkili olduğu görülmektedir. Okula devam büyük oranda ekonomik düzeyle alakalıdır. Okul da fırsat eşitliği sağlanması adına okula devam eden öğrencilerin fırsatlarını denkleştirmek için olabildiğince ekonomik düzeylerinin denkleştirilmesi gerekmektedir.

Çalışmada elde edilen veriler dikkate alındığında şu öneriler uygun düşmektedir:

- Yapılan bu çalışma konusuyla alakalı olarak daha geniş kapsamlı nitel-nicel araştırmalar yapılabilir.
- Zorunlu eğitim süresi tekrar gözden geçirilebilir.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılan çaba, toplumun ekonomik olarak fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik gösterilmelidir.
- Bütüncül bakış açısı objektif davranış ve düşünüşte çok önemlidir. Başta lisansüstü öğrenciler olmak üzere bu konu hakkında öğrencilere eğitim verilebilir.
- Okuldaki müfredat hazırlanırken öğretmenden ziyade eğitime ağırlık verilebilir. Müfredatta özellikle toplumsal yaşamda ihtiyacımız olan değerler, ahlak kurallarının üzerinde durulmalıdır.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bowling, A. (2002). Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Breunig, M. (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. Journal of Experiential Education, 28(2), 106-122.

Button, J. (1995) The Radicalism Handbook, London: Cassell.

Cevizci, A. (2001). Eğitim Felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.

Demirel, Ö. (2010). Eğitimde Program Geliştirme (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fern, E.F. (2001). Advanced Focus Group Research. Thousand Oaks, California: SAGE.

Freire, P.(2016).Ezilenlerin Pedagojisi(13.baskı), çev. D.Hattatoğlu ve E.Özbek.İstanbul:Ayrıntı.

İnal, K. (2009, Ocak-Şubat).Eleştirel Pedagoji:Ezilenler için Eğitim.Eleştirel Pedagoji,1.19/01/2018 tarihinde www.Paydosyayincilik.com adresinden alınmıştır.

Kızmaz, Zahir. (2004). Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 291-319.

Kitzinger, J. & Farquhar, C.(1999).“The analytical potential of ‘sensitive moments’ in focus group discussions”.In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice (p. 156–172). London: SAGE.

McKernan, J.A. (2013). The origins of Critical Theory in Education: Fabian socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-Century Britain. British Journal of Educational Studies, 61(4), 417-433.

Nalçacı A. ve Bektaş F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 239-258.

Orr, D. (1992) Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World, Albany: State University of New York Press.

Rikowski, G.(2011).Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji(1.baskı), çev. C.Atay.İstanbul:Kalkedon Seraphim, B. (2003).The Four(or Five) Principles of Radicalism. <https://benedictseraphim.wordpress.com>.

Tan, M. (1983). I. Illich ve Okulsuz Toplum. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(16), 45-59.

TDK (2014).Yabancı Sözlere Karşılıklar Klavuzu.22.02.2018 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 195-213.

Yılmaz, Z. (2016).Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi,22, 299-313.

ÖZEL VE DEVLET OKULLARINDA OKUYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

Kübra Çelik
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
kbrrck@gmail.com

Doç. Dr. Elif Karagün
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
elif.karagun@gmail.com

Z. Dilay Ekiz
Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
ekizdilay@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet okullarında okuyan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını incelemektir. Bu amaçla Kocaeli merkez ilçede yer alan, özel ve devlet okullarında okuyan ve rasgele örnekleme yoluyla seçilen 3 devlet, 1 özel lisede öğrenim gören 344 lise öğrencisine Demirhan ve Altay tarafından geliştirilen "Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.00 paket programıyla analiz edildiğinde; devlet okulu ile özel okul öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin tutum puanları; yaş, cinsiyet, kaçınıcı sınıfta okuduğu, okul dışı etkinliğe katılıp katılmama, ailesinde sporla uğraşan bireylerin olup olmamasına göre karşılaştırıldığında ise anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi dersi, özel okul, devlet okulu, tutum, lise öğrencisi.

PRIVATE AND STATE HIGH SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TO PHYSICAL EDUCATION COURSE

Abstract

The purpose of this research is to examine the attitudes of high school students attending private and public schools towards physical education course. For this purpose, Attitude Scale "High School 1st class students attitudes scale II to physical education and sports courses", which is developed by Demirhan and Altay, was applied to totally 344 students studying in 1 private and 3 public schools located in the central district of Kocaeli and selected by random sampling. When the obtained data are analyzed with SPSS 21.00 package program; within the state schools and private school students, it was observed that there was no significant difference between attitudes towards physical education course. Also, attitude scores of high school students when compared with age, gender, grade, participation in non-school activities, whether or not there are individuals involved in sports in their family significant differences were determined.

Keywords: Physical education course, private school, state school, attitude, high school student.

GİRİŞ

Bireylerin sahip olduğu yetenekleri fark etmesi, farkına vardığı yeteneklerini geliştirerek en üst düzeyde verim sağlanması, nihayetinde de kendini gerçekleştirme destek verilmesi eğitimin temel hedefleri arasında yer aldığı görülür. Bireylerin kendini gerçekleştirebilmesine ilişkin hedeflere ulaşılırken; kişileri güdülemek, eğitime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak da önem kazanır. Tutum kavramı da; bireyin belli bir fikir, nesne, ortam ya da insana ilişkin olumlu veya olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyi olarak tanımlanmıştır (Klausmaier & Goodwin, 1966; Morgan, 1995).

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 83 yazarlarına aittir.

Beden eğitimi dersi, eğitim programları içerisinde müfredatın bir parçası olarak yer almakta. Literatürde de; öğrencilerin fiziksel gelişimini destekleyen, meslek ve iş ortamlarına hazırlayan, planlı, sorumluluk sahibi, iyi bir vatandaş olmayı güçlendiren kısaca hayata hazırlayan; sistemli ve düzenli etkinliklerin tümü olarak tanımlandığı görülmektedir (Erhan ve Tamer, 2009). Beden eğitimi dersi dendiğinde bedensel etkinlikler ön plana çıkmakta, bu harekete dayalı bedensel çalışmalar da sağlıklı bir şekilde bireyin fiziksel gelişimini desteklemektedir. Fiziksel etkinliklerle yürütülen beden eğitimi ve spor dersi de kişilerin; tutumlarını, davranışlarını, psiko-motor, beceri ve bedensel gelişimini destekleyen, eğlence boyutu olan, fiziksel devamlılık içeren aktif bir yaşam şekli olarak açıklanmıştır (Pate, Corbin ve Pangrazi, 1998). Okul öncesi dönemde bir program dahilinde yapılacak sistemli hareket eğitimi çalışmaları; çocuğa sağlıklı yaşam alışkanlıkları, programlı olma, düzen kurma, oto kontrol ve iş birliği duygusu geliştirmede destekleyici ve sonraki gelişim süreçlerinde spor yapma alışkanlığının temellerinin atılmasında da yönlendirici olacağı belirtilmiştir (Gülbahçe, 2011). Her insan doğuştan itibaren oyuna karşı ilgi duyar ve sürekli bir hareket etme ihtiyacı içerisinde olur. Çocukluktan başlayarak ilgi duyulan sanat ve spor gibi etkinliklerle meşgul olunması sayesinde bireylerin kendileri hakkında bir fikir edindikleri ve kendini fark ettikleri bildirilmiştir (Harmandar, Özdilek ve Göral, 2000).

Genel olarak beden eğitimi ve spor dersinin; sevildiği, ilgi gösterildiği yönünde düşünceler olsa da öğrenciler, okul müfredatlarında yer alan diğer derslere yönelik olduğu gibi beden eğitimi ve spor dersine karşı da olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Bir derse karşı geliştirilen tutumun olumlu olması; öğrencilerin o derse motivasyonlu katılarak dersin verimli işlenmesini desteklediği, öğretmen açısından da güdüleyici olduğu, ayrıca Öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmasının programın yürütülmesi açısından önemli olduğu bildirilmiştir (Demirhan ve Altay, 2001; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006). Yine literatüre bakıldığında, olumludan en olumsuzu kadar tutumların değişebildiği. Bir derse karşı geliştirilen olumsuz tutumların; ders hakkında fikirlerin olumsuz olması, ders ile ilgili olumsuz inanca sahip olmanın, dersi reddetme veya sevmeme şeklinde davranışlarla kendini gösterebildiği. Olumlu tutumların ise; bir ders ile ilgili olumlu fikir ve inanca sahip olma, dersi kabul etme ve sevmeme şeklinde davranış gösterilmesine yol açtığı belirtilmiştir (Demirhan ve Altay, 2001; Ekici, Bayraktar ve Hacıcaferoğlu 2010).

Genel olarak beden eğitimi dersinin istendiğinin öğrencilerce ifade edildiği bilinse de, yapılan çalışmalar incelendiğinde konuyla ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı. Ancak özel okullar ile devlet okullarında okuyan öğrenciler arasında beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları karşılaştıran çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu açıdan özel okul ve devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının ne düzeyde olduğu merak edilmiştir. Bu amaçla özel ve devlet okullarında okuyan lise öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış. Belirlenen bu tutumların da; yaş, cinsiyet, yaşanan yer, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin geliri, okul başarısı, okul dışında etkinlik yapma durumu, sporcu lisansı olup olmaması, ailede spor yapan bireylerin varlığı ve ailenin spor yapılmasına izin verip vermemesine göre de bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. 2015 yılında Kocaeli'nin Merkez İlçesinde bulunan meslek lisesi haricindeki toplam 7 devlet ve 2 özel lise içerisinde rastgele örnekleme yoluyla seçilen 3 devlet, 1 özel lisede öğrenim gören 172 kız, 172 erkek toplam 344 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Lise öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için literatür bilgileri ışığında araştırmacılar tarafından hazırlanan; cinsiyet, yaş, yaşadıkları yer, okudukları sınıf, anne ve baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, okul başarısı, düzenli katıldıkları etkinlik, spor lisansı olma durumu, ailede spor yapan kişilerin olup olmaması ve lise öğrencilerin spor yapmalarına izin verilip verilmediğini belirleyen toplam 12 soruluk bir bilgi anketi kullanılmıştır.

Öğrenci tutumlarının belirlenebilmesi için de; Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen ve cevap şıkları "tamamiyle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamiyle katılmıyorum" ifadelerinin yer aldığı; 12 olumlu, 12 olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan; "Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II" kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 84 yazarlarına aittir.**

24, en yüksek puan 120'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, araştırma grubuna benzer 40 kişiye 2 kez uygulanması sonucu elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85'tir. Ölçüt geçerliği için kullanılan ve Pehlivan tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin benzer 24 kişilik gruba uygulanmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı da 0.83'tür (Demirhan ve Altay, 2001). Bizim araştırmamız için ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise; 0.85 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi amacıyla Kocaeli İli Merkez İlçesinde bulunan meslek liseleri haricinde toplam 7 devlet ve 2 özel lise dolaşarak, yönetim birimlerine araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Okul yönetimlerince araştırma için izin verilen toplam 3 devlet ve 1 özel lisede sınıflara gidilerek; öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük ilkesine uygun olarak ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma kapsamında 389 ölçek dağıtılmış bunlardan 39 tanesi eksik ya da hatalı olduğundan dolayı geçersiz sayılarak 344 ölçek üzerinden çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin toplam tutum puanları hesaplanmış ve betimleyici frekans ve yüzdelik dağılımları çıkarılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların belirlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden ikili küme karşılaştırmaları için bağımsız grup t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiş, anlamlılık 0.05 düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarına ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde çizelgeler halinde verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri

Parametreler		n	%
Okul	Devlet	215	62.5
	Özel	129	37.5
Cinsiyet	Erkek	172	50
	Kız	172	50
Yaş	15 yaş altı	95	27.6
	16 yaş	120	34.9
	17 yaş ve üzeri	129	37.5
Sınıf	9	99	28.8
	10	88	25.6
	11	70	20.3
	12	87	25.3
Okul başarısı	Çok iyi	100	29.1
	İyi	127	36.9
	Orta	102	29.7
	Zayıf	15	4.4
	TOPLAM	344	100

Tablo 1'de yer alan verilerin sayısal dağılımları ve yüzdelik sonuçlarına bakıldığında; lise öğrencilerinin %62.5'i devlet okulu, % 37.5'inin özel okul öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında; %50'si erkek, %50'si kadın; yaşları ise; %27.6'sı 15 yaş ve altı, %34.9'u 16 yaş, %37.5'u 17 yaş ve üzeri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %28.8'i 9. sınıfta, %25.6'sı 10. sınıfta, %20.3'ü 11. sınıfta, %25.3'ü 12. sınıfta öğrenim görmektedirler. Okul başarıları incelendiğinde ise; %29.1'inin pekiyi, %36.9'unun iyi, %29.7'sinin orta düzeyde, %4.4'ünün de zayıf düzeyde başarıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Örneklem Grubunun Sosyo- Demografik Özellikleri

Parametreler			n	%
Anne eğitim durumu	Okuryazar	İlkokul mezunu	10	2.9
		Lise mezunu	110	32
		Üniversite	107	31.1
			117	34
Baba eğitim durumu	Okuryazar	İlkokul mezunu	4	1.2
		Lise mezunu	71	20.6
		Üniversite	106	30.8
			163	47.4
Gelir		1000 TL altı	15	4.4
		1001-1500 TL	29	8.4
		1501-2000 TL	72	20.9
		2001 TL ve üzeri	228	66.3
Yaşanılan yer	İl	İlçe – Kasaba	246	71.5
		Köy	84	24.4
			14	4.1
		TOPLAM	344	100

Tablo 2’de görüleceği üzere katılımcıların anne eğitim durumları; %2.9’u okur-yazar, %32’si ilkokul mezunu, %31.1’i lise mezunu, %34’ü üniversite mezunu olarak belirlenmiştir. Baba eğitim durumu incelendiğinde; %1.2’si okuryazar, %20.6’sı ilkokul mezunu, %30.8’i lise mezunu, %47.4’ü üniversite mezunu olarak belirlenmiştir. Aylık gelir durumlarına bakıldığında; %4.4’ünün 1000 TL ve altında, %8.4’ünün 1001-1500 TL aralığında, %20.9’unun 1501-2000 TL aralığında, %66.3’ünün 2001 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri; %71.5’i il, %24.4’ü ilçe-köy, %4.1’i de köy sınırları içerisinde yaşamaktadır

Tablo 3: Örneklem Grubunun Spora İlişkin Özellikleri

Parametreler			n	%
Etkinlik	Var		136	39.5
	Yok		208	60.5
Lisans	Var		97	28.2
	Yok		247	71.8
Spor yapmasına izin	Evet		308	89.5
	Hayır		8	2.3
	Kısmen		28	8.1
Ailede spor yapan	Var		152	44.2
	Yok		192	55.8
TOPLAM			344	100

Tablo 3 incelendiğinde ise; öğrencilerin %39.5’i düzenli olarak okul dışı spor etkinliklerine katılırken; %60.5’inin okul dışı spor etkinliklerine katılmadığı belirlenmiştir. Yine 344 öğrenciden sadece 97’si yani toplamda %28.2’sinin lisanslı sporcu olduğu görülmüştür. %71.8’inin lisansının olmadığı belirlenmiştir. Aileleri tarafından %89.5’inin spor yapmalarına izin verildiği, %2.3’ünün ailelerinin spor yapmalarına izin vermedikleri, %8.1’inin ailelerinin spor yapmalarına kısmen izin verdikleri belirlenmiştir. Ailelerinde spor yapan kişilerin olup olmadığı sorusuna %44.2’sinin ailesinde spor yapan kişilerin olduğu, %55.8’inin ailesinde spor yapan kişilerin bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4: Örneklem Grubunun Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken		n	Ort± Ss	p
Yaş	15 yaş altı	95	93.8±15.3	0.02
	16 yaş	120	86.05±20.6	
	17 yaş üstü	129	85.26±20.5	
Yaşanılan yer	İl	246	88.6±19.7	0.25
	İlçe-Kasaba	84	87.1±19.7	
	Köy	14	79.9±13.5	
Sınıf	9	99	93.3±16.5	0.07
	10	88	83.9±20.6	
	11	70	86.6±19.2	
	12	87	86.6±20.7	
Annenin Eğt. Durumu	Okuryazar	10	88.4±22.9	0.235
	İlkokul mez.	110	88.01±16.9	
	Lise mezunu	107	85±21.3	
	Üniversite	117	90.3±19.7	
Babanın Eğt. Durumu	Okuryazar	4	81.7±26.3	0.438
	İlkokul mez.	71	85.06±17.8	
	Lise mezunu	106	87.8±20.1	
	Üniversite	163	89.2±19.7	
Gelir	1000 TL altı	15	82.2±21.3	0.678
	1001-1500 TL	29	87.7±16.3	
	1501-2000 TL	72	87.2±18.2	
	2001 TL üstü	228	88.4±20.2	
Okul Başarısı	Çok iyi	100	87.1±19.05	0.334
	İyi	127	88.6±20.2	
	Orta	102	86.7±19.3	
	Zayıf	13	96.7±19.4	
	Çok Zayıf	2	72.5±0.7	
Spor Yapmaya İzin	Evet	308	88.3±19.4	0.417
	Hayır	8	80.3±12.09	
	Kısmen	28	85.4±22.3	
	TOPLAM	344	87.9±19.05	

Tablo 4.Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; 15 yaş altı öğrencilerin tutum puanları: $X=93.8$, 16 yaşındaki öğrencilerin tutum puanları: $X=86.05$, 17 yaş ve üstü öğrencilerin tutum puanları ise: $X=85.26$ olduğu. Bulunan bu puanlar arası farkın da anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0.02$, $p<0.05$). Yaşanılan yer değişkeni açısından; İlde yaşayan öğrencilerin tutum puanları: $X=88.6$, ilçe-kasabada yaşayan öğrencilerin tutum puanları: $X=87.1$, köyde yaşayan öğrencilerin tutum puanları ise: $X=79.9$ bulunmuş. Bulunan bu gruplar arası puan farklarının da istatistiksel açıdan anlamsız olduğu görülmüştür ($p=0.25$, $p>0.05$).

Sınıf değişkeni açısından; 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanları: $X= 93.3$, 10. Sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanları $X= 83.9$, 11. Sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanları $X= 86.6$, 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanları $X= 86.6$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar istatistiksel açıdan analiz edildiğinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p=0.07$, $p>0.05$).

Anne eğitim durumu açısından bakıldığında; okuryazar olanların tutum puanları: $X= 88.4$, ilkokul mezunu olanların: $X= 88.01$, lise mezunu olanların: $X= 85$, annesi üniversite mezunu olanların: $X= 90.3$ olduğu. Bulunan bu sonuçlar arasındaki fark da anlamsız bulunmuştur ($p=0.235$, $p>0.05$). Baba eğitim durumu açısından; babası okuryazar olanların tutum puanları: $X= 81.7$ ilkokul mezunu olanların puanı: $X= 85.06$, lise mezunu olanların puanı: $X= 87.8$, üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanları: $X= 89.2$ olarak belirlenmiş. Yapılan analizle sonuçlar değerlendirildiğinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p=0.438$, $p>0.05$).

Ailenin toplam geliri incelendiğinde; 1000 TL ve altı geliri olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 82.2$, geliri 1001-1500 TL aralığında olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 87.7$; geliri 1501-2000 TL aralığında olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 87.2$, geliri 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin tutum puanları ise: $X = 88.4$ olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlerde bu sonuçların anlamlı anlamsız olduğu gözlenmiştir ($p = 0.678$, $p > 0.05$).

Okul başarısı pekiyi olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 87.1$, iyi olanların tutum puanları: $X = 88.6$, orta olanların: $X = 86.7$; başarısı zayıf olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 96.7$ öğrencilerin tutum puanları: $X = 86.7$, okul başarısı zayıf olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 96.7$, okul başarısı çok zayıf olan öğrencilerin tutum puanları: $X = 72.5$ olarak belirlenmiş. Belirlenen bu sonuçların da anlamlı olmadığı görülmüştür ($p = 0.334$, $p > 0.05$).

Aileleri tarafından spor yapmalarına izin verilip verilmeme durumu incelendiğinde; spor yapmalarına izin verilen ailelerdeki öğrencilerin tutum puanları: $X = 88.3$, spor yapmalarına izin verilmeyen ailelerdeki öğrencilerin tutum puanları: $X = 80.3$, spor yapmaya kısmen izin veren ailelerdeki öğrencilerin tutum puanları: $X = 85.4$ olarak belirlenmiş. Sonuçlar arasındaki farklar da anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.417$, $p > 0.05$).

Tablo 5: Örneklem Grubunun Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin T Testi Sonuçları

Parametreler		n	ORT± SS	p
Okul	Devlet	215	86.5±19.4	,090
	Özel	129	90.2±19.6	
Cinsiyet	Erkek	172	90.4±20.5	,016
	Kız	172	85.3±18.2	
Okul Dışı Etkinlik	Var	136	94.5±20	,000
	Yok	208	83.5±17.9	
Sporcu Lisans	Var	97	96.3±20.4	,000
	Yok	247	84.5±18.2	
Ailede spor yapan	Var	152	92.03±20.01	,000
	Yok	192	84.63±18.5	

Tablo 5'te ikili küme karşılaştırmaları t testi sonuçlarına yer verilmiştir. Özel okulda okuyan öğrencilerin tutum puan ortalamaları ($X = 90.2$) devlet okulunda okuyan öğrencilerin tutum puan ortalamalarından ($X = 86.5$) yüksek bulunmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p = ,090$, $p > 0.05$). Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları ($X = 90.4$), kadın öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından ($X = 85.3$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p = ,016$, $p < 0.05$). Okul dışı etkinliklere katılan kişilerin tutum ortalamaları ($X = 94.5$), katılmayanlara göre ($X = 83.5$) yüksek bulunmuş. Yapılan istatistiksel analizlerde de bu sonuçların ileri derecede anlamlı olduğu görülmüştür ($p = ,000$, $p < 0.05$). Sporcu lisansı olan öğrencilerin tutum ortalaması ($X = 96.3$), sporcu lisansı olmayan öğrencilerin tutum ortalamasından ($X = 84.5$) yüksek olduğu ve sonuçların da anlamlı olduğu görülmüştür. ($p = ,000$, $p < 0.05$). Ailelerinde spor yapan birilerinin olduğunu belirtenlerin tutum puanları ($X = 92.03$), ailesinde spor yapan olmadığını belirtenlerden ($X = 84.63$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. ($p = ,000$, $p < 0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarımıza baktığımızda; devlet ile özel lisede eğitim görenlerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumda bir farklılık yaratmadığı. Yine ekonomik gelir, yaşanan yerin özelliği, okul başarısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailesinde spor yapanların olup olmaması, spor yapmalarına izin verilip verilmemesi değişkenleri açısından da beden eğitimi dersine karşı tutumlarda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızın amacı doğrultusunda öğrencilerin okul değişkenine göre tutum puan sonuçları analiz edildiğinde; özel okulda okuyan öğrencilerin tutum puanları devlet okulunda okuyan öğrencilere göre biraz daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu iki grup arasında anlamlı farklılık olmamasının nedeni olarak; haftalık programda yer alan beden eğitimi ve spor ders saatinin

her iki grup için de iki saat olmasının etkisi olmuş olabileceği düşünülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde düzenli sportif faaliyete katılan çocukların ruhsal uyum düzeyinin, sportif faaliyete katılmayan çocukların ruhsal uyum düzeyi değerlerinden daha iyi olduğu. Beden eğitimi ve spor dersinin de hareket ihtiyacına cevap vermesi, öğrenciler tarafından diğer derslere göre rahatlatıcı bir ders ortamı olarak algılanmasının ve fiziksel olarak yeni beceriler kazanmalarının öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu bildirilmiştir (Ersoy, 2010; Şişko ve Demirhan, 2002; Yalçın ve Balcı, 2013). Bu bilgilerle bakıldığında çalışmamızda öğrencilerin tutumlarında farklılık olmamasının nedenini açıklamaktadır. İster devlet ister özel okul olsun dersin işleniş ve doğası gereği çocuklar için olumlu tutuma yönlendirmekte olduğu düşünülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumların erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Erkek öğrencilerin tutum puanları, kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan farklı çalışmalarda da bizim çalışmamızı destekler şekilde kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş. Bu fark lisede öğrenim gören kız öğrencilerin sosyo-kültürel nedenlerden dolayı daha az dışa dönük davranmaları ve daha az spor yapmaları bu durumu etkilemiş olabileceği sonucuna varılmıştır (Demirhan ve Koca, 2004; Kangalgil ve diğ., 2006; Şişko ve Demirhan, 2002; Smoll & Schutz, 1980). Bizim çalışmamızda da erkeklerin derse yönelik daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüş. Bunun nedeni olarak; erkeklerin kadınlara göre oyun içerikli etkinliklere ve spora karşı daha olumlu bir tutum gösterdikleri bilgilerini desteklediği (Singh & Devi, 2013). Ayrıca yaş dönem özellikleri gereği ergenlik döneminde beden algısının önem kazanması ve kızların daha çekingen, daha ağır başlı yaklaşımları gerektiğine ilişkin toplumsal cinsiyet öğrenmeleri ve dersin içerik ve uygulamalarının da bu rollerin tersine hareketliliği sağlaması sonucu kızlarda daha düşük çıkmasının nedeni olmuş olabileceği düşünülmüş. Bu çalışmaların tersine bazı çalışmalarda (Çetin, 2007) kadınların erkeklere oranla daha olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenirken bazı çalışmalarda ise; cinsiyet değişkeni açısından bir fark olmadığını belirleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmüş (Akoğuz Yazıcı, Kalkavan ve Özdilek, 2016). Konuyla ilgili çalışmaların detaylandırılmasıyla daha net sonuçlara ulaşılabileceği önerisinin sunulması da uygun görülmüştür.

Öğrencilerin okul dışında herhangi bir etkinliğe katılma durumları açısından analiz edildiğinde; okul dışında etkinliğe katılanlarda tutum puanları katılmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda; düzenli sportif faaliyet yapan çocukların okul hayatında daha düzenli oldukları ve okula gitme isteklerinin arttığı sonucuna varılmıştır (Yalçın ve Balcı, 2013). Bu bilgilerden hareketle okul dışında herhangi bir etkinliğe katılmanın olumlu etkileri sonucu beden eğitimi ve spor dersine de daha olumlu tutumlar geliştirebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin tutum puanları, lisansı olmayan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Sporcu lisansının tutuma etkisi ile ilgili yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında da bizim çalışmamızla paralellik gösterdiği görülmüştür (Kangalgil ve diğ., 2006). Bu sonuçlar da okul dışı düzenli bir etkinliğe katılmanın disiplinli olma gibi olumlu sonuçları etkisiyle derse karşı da olumlu tutum geliştirmeye neden olmuş olabileceği düşünülmüştür.

Öğrenciler yaşları bakımından incelendiklerinde 15 yaş ve altındaki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutum puanlarının 16 ve 17 yaş üzeri öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatür çalışmalarına bakıldığında; ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda yaş küçüldükçe beden eğitimi dersine karşı anlamlı düzeyde olumlu tutum geliştirildiği (Güllü, Şarvan Cengiz, Öztasyonar ve Kaplan, 2016). Ancak üniversite öğrencilerinde ise beden eğitimi ve spora ilişkin tutum puan ortalamaları yaş arttıkça yükseldiği gözlenmiştir (Kangalgil ve diğ., 2006). Bu sonuçlar bizim çalışmamızla tezatlık göstermektedir. Bu çelişkili sonuçlar değerlendirildiğinde detaylı çalışılması gerektiği düşünülmekle birlikte yaş küçüldükçe beden eğitimi ve spor dersinin oyun ve spor içeriği olması ile yaş dönem özelliği gereği hareket ihtiyacı ve oyuna ilgiden kaynaklı olabileceği göz önüne alınmış. Ayrıca lise döneminde de yaş arttıkça çevresel söylem ve yönlendirmelerin etkisiyle oyun ve spordan ziyade bilgi içerikli üniversite sınavına yönelik çalışmaların yapılmasına ilişkin düşüncelerden kaynaklı olabileceği, konuyla ilgili kesin sonuç ve yorumlar için de detaylı çalışmaların önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yine Bilgi anketinde kaçınıcı sınıf oldukları sorusu analiz edildiğinde 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanlarının; daha üst sınıflara göre anlamlı derecede yüksek çıkması yaş küçüldükçe beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumun da olumlu olduğunu desteklemiştir. Bu sonuçlar yorumlandığında sınava yönelik hazırlık yaklaştıkça bilgi içerikli çalışmalara yönelimin artmış ve oyun içerikli çalışmalara ilginin azalmış olabileceği. Yapılan

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 89 yazarlarına aittir.

çalışmalara bakıldığında ise bir kısım çalışmalarda öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarda anlamlı farklılık bulunurken (Altay ve Özdemir, 2006) bir kısım çalışmalarda ise farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (Çetin, 2007). Konuyla ilgili kesin yorumlara ulaşmak için detaylı çalışmalarının uygun olacağı düşünülmüştür.

Not: Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen “9th International Congress on New Trends in Education”da sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

Akoğuz Yazıcı, N., Kalkavan, A. ve Özdilek, Ç. (2016). Üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 4(SI 2), 404-411.

Altay, F. ve Özdemir, Z. (2006). Ankara İli Merkez ilçelerinde ilköğretim birinci kademesinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *9.Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi. 3–5 Kasım, Muğla Üniversitesi* (ss.589-591).

Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Kırşehir İl örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 9- 20.

Demirhan G, Koca, C (2004). An Examination of high school students’ attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 754-758.

Ekici, S., Bayraktar, A. ve Hacicaferoğlu, B. (2010). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 02. 04. 2018 tarihinde <http://www.InsanBilimleri.com> 832 adresinden alınmıştır.

Erhan, S.E. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atabesbd*, 11 (3), 57-66.

Ersoy, T. (2010). *9-11 yaşlar arası spor yapan ve yapmayan çocukların ruhsal uyum düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülbahçe, Ö. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Güllü, M., Şarvan Cengiz, Ş., Öztaşyonar, Y. ve Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61.

Harmandar, İ.H., Özdilek, Ç. ve Göral, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Kütahya: Alp Ofset.

Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.

Klausinaier, L.U. & Goodwin, W. (1966). *Learning and human abilities*. Newyork. Harper and Row. S:343.

Morgan, T. C. (1995). *Psikolojiye giriş*. (Çeviri: S. Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. S .435.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 90 yazarlarına aittir.

Pate, R., Corbin, C. & Pangrazi, B. (1988). Physical activity for young people. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(3), 1-6.

Singh, R.K.C. & Devi, K.S. (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 2(4), 80-85.

Smoll, F.L. & Schutz, R.V. (1980). Children's attitudes towards physical activity: longitudinal analysis. *J Sport Psychol*, 2, 137-147.

Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-210.

Yalçın, U. ve Balcı, V. (2013). 7-14 Yaş arası çocuklarda spora katılımdan sonra okul başarılarında, fiziksel ve sosyal davranışlarında oluşan değişimlerin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XI (1), 27-33.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRETİM YÖNTEM- TEKNİKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi. Gülden Kaya Uyanık
Sakarya Üniversitesi, Sakarya
guldenk@sakarya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi. Duygu Gür Erdoğan
Sakarya Üniversitesi, Sakarya
dgur@sakarya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi. Şeyma Uyar
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
syuksel@mehmetakif.edu.tr

Özet

Çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını belirlemek ve bu değerler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 295 öğretmen adayına ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algı ölçeği ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları cinsiyet, bölüm, kendilerini yeterli bulmaları ve öğretmenlik mesleğinin ilk tercihleri olup olmaması açısından incelenmiş ve ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının hem özyeterlik algıları hem de tutumları cinsiyete, bölüme, yeterlik fikirlerine ve tercih sıralarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları arasında pozitif yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, Öğretim yöntem ve teknikleri, Özyeterlik, Tutum, Öğretmen adayı.

PROSPECTIVE TEACHERS SELF-EFFICACY OF MEASUREMENT AND EVALUATION AND ATTITUDES TOWARDS TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

Abstract

The main aim of the study is to determine the self-efficacy perceptions of the prospective teachers regarding the measurement evaluation and attitudes towards teaching methods and techniques and to reveal the relation between these variables. Within this scope, self-efficacy perception scale and attitude scale related to teaching methods and techniques were applied to 295 prospective teachers who studied in different department of the education faculty. Self-efficacy perceptions and attitudes towards teaching methods and techniques were investigated in terms of gender, department, self-sufficiency and whether they were the first choice of the teaching profession and the relationship between self-efficacy perceptions and attitudes towards teaching methods and techniques were also investigated. As a result of the analyzes, it was seen that the teacher candidates differed in their self-efficacy perceptions and attitudes according to gender, department, proficiency ideas and preference orders. In addition, there was a positive and statistically significant relationship between teacher candidate's self-efficacy perceptions and attitudes towards teaching methods and techniques.

Keywords: Measurement and evaluation, teaching method and techniques, self Efficacy, attitudes, prospective teacher.

GİRİŞ

Çağımızda bilgi toplumlarının oluşması için değişim kaçınılmazdır ve sürekli. Değişimi yakalama noktasında toplumların ilerici gücü olarak görülen eğitim ve eğitim kurumları olan okullarda değişim ve gelişim göstermek zorundadır. Okulları değişime ve gelişime götürecektir ve eğitimi amacına ulaştıracak itici güç ise öğretmenler ve okul programlarıdır. Programlar değişimin ve gelişimin öncü gücü olarak görülebilir. Bu kapsamda değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak ve toplumları bu gelişim sürecinde desteklemek için programlarda değişiklikler yapılmaktadır. 2005-2006 yılında bu kapsamda Türk Eğitim sisteminde yer bulan yapılandırmacılık anlayışı ile programların revizyonuna gidilmiş programlar davranışçı ekolden ayrılarak öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Eğitim felsefesinde ki bu değişim ve dönüşüm eğitim programlarının her boyutuna yansımıştır.

Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları olmak üzere dört öğeden meydana gelir ve bu dört öğe birbiriyle dinamik ilişkiler bütünü içerisinde yer almaktadır. Bu yüzden programın herhangi bir boyutunda meydana gelen değişim mutlaka diğerine yansıyacak ve tüm öğeler değişecektir. Eğitim programlarında hedefler ve içerik boyutları daha çok ön tasarı aşamasında yer alırken eğitim durumlarında hedeflere uygun olarak belirlenen içeriğin kazanılması için ne zaman, nerede, nasıl, ne kadar sürede ve kim tarafından öğretileceği ve öğrenileceğine yönelik öğrenme etkinlikleri yer almaktadır (Özbek, 2007; 138). Yani bu süreçte hedeflere ulaşmak için öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikler belirlenip seçilirken, sinama durumlarında hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2013; 5). Özellikle programın bu iki öğesi yani öğrenme öğretmen süreçleri ve ölçme değerlendirme aşamaları hedeflere nasıl ulaşmalı ve ne düzeyde ulaşıldı sorularına cevap veren uygulama ağırlıklı ve öğretmenin daha fazla etkin olduğu aşamalarıdır. Taşpınar (2010, 64) öğretmenlerin sınıflarda öğretmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamaları yöntem olarak tanımlamaktadır. Sonuçta yöntemle öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi esas alınmaktadır (Fidan, 1986). Hedefleri gerçekleştirecek öğrenme yaşantılarını seçme işini planlayan bir öğretmen, eğitim durumlarının düzenleniş sırasında öğretimin etkili olması için özellikle öğretim tekniklerinin rolünü ve işgörümlerini dikkate almak durumundadır (Bilen, 2002: 97). Ayrıca öğretim faaliyetlerinin, kontrol altında yürütülmesi gerektiği içinde ders içeriğini yansıtan, öğretim faaliyetlerine uygun şekilde tasarlanmış, kazanımları ölçmeye dönük önermelerden oluşan sınavlar geliştirmelidir (Başol, 2015: 4). Programların öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru geçiş sürecinde öğretmenden beklenen uygulama aşamasında yeni yöntem ve tekniklerine uyum sağlayarak sınıflarında uygulayabilmesi ve bu süreçte uygun ölçme değerlendirme yapabilmesidir. Öğretmen hangi etkinliklere yer vermesi gerektiğine karar vererek, öğretim faaliyetlerini planlar ve ders içeriğini yansıtan, öğretim faaliyetlerine uygun şekilde tasarlanmış, kazanımları ölçmeye dönük önermelerden oluşan sınavlar düzenler (Başol, 2015: 4).

Günümüzde öğretmenlerden, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmaları beklenmektedir (Aksu & Doğan, 2015). Orhan ve Bozkurt (2005) tarafından öğretmenin görevleri; ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlama deneylerini yürüterek sonuçlara ulaşmalarına rehberlik etme, öğrencilerin derse katılımlarını teşvik etme ve soru sormalarını destekleme şeklinde ifade etmektedir. Mükemmel öğretmenler yüksek başarılı öğrenciler yetiştirirler (İlhan, 2017: 119).

Artık daha fazla yeterlilik gerektiren öğretmenlik mesleğini yerine getirecek öğretmen ve öğretmen adaylarından yeni programlara, değişen öğrenme öğretme yöntemlerine uyum sağlayabilmesi beklenmektedir. Çünkü öğretmenler bir yeniliğin gerektirdiği becerileri kazanmadıkça hiçbir yenilik okullara yerleşemez (Açıkgöz; 2002). Ayrıca öğretmenlerin eğitim sürecinde ya da süreç sonunda etkili ölçme yapabilmesi ve ölçme sonucunu doğru değerlendirebilmesi (Nitko, 1996) beklenmektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki davranışları, kararları çeşitli değişkenler tarafından etkilenmektedir (Koç, 2014). Bu değişkenler içerisinde yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak ifade edilen tutum (Allport, 1967, Akt. Tavşancıl, 2010) ile insanların belli bir performansla ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları olarak tanımlanan özyeterlilik inancı (Bandura 1986; Akt: Kotaman, 2008) ele alınabilir. Öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri mesleklerinde güncel yöntem ve tekniklere uyum sağlayabilmeleri ve **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 93 yazarlarına aittir.**

ölçme-değerlendirme konusunda etkili olabilmeleri için bu konuda aldıkları eğitim sonucunda tutumlarını ve öz yeterliklerini tespit etmek önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının çeşitli konulardaki tutumlarının ve öz yeterlilik algılarının saptanması öğretmen adaylarına yönelik düzenlenecek öğretmen eğitimi programlarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda ele alınan bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını ve ölçme değerlendirmeyle ilişkin özyeterlilik algılarını tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkartılması planlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeyle ilişkin özyeterlilik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını belirlemek ve bu değerler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 295 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının daha önceki dönemlerde "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" ve "Özel Öğretim Yöntemleri" derslerini almış olmaları ön koşul olarak aranmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	189	64,1
	Erkek	106	35,9
Bölüm	Özel Eğitim	17	5,8
	PDR	115	39,0
	Matematik Eğitimi	39	13,2
	Okul Öncesi Eğitimi	60	20,3
	Fen Bilgisi Eğitimi	29	9,8
	Sınıf Eğitimi	35	11,9
	Toplam	295	

Tablo 1'e göre katılımcıların %64,1'i kadın 35,9'u ise erkeklerden oluşmaktadır. Altı farklı bölümden katılım gösteren öğretmen adayları dağılımda ise daha çok PDR bölümü en az ise Özel Eğitim bölümü öğretmen adayları yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeyle yönelik özyeterlilik algılarını belirlemek için Kılınç (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlilik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek bilgi ve beceri olmak üzere toplam iki boyuttan oluşmaktadır. Bilgi boyutu on beceri boyutu on üç olmak üzere ölçek toplamda 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam, görünüş ve yapı geçerliği incelenmiş ve elde edilen katsayıların kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiş ve ölçeğin tamamı için 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bilgi alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,93 beceri alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,95 olarak elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen (2012) tarafından geliştirilen "Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "yöntem seçimini etkileyen etmenler", "alternatif yöntem ve teknikler", "yapılandırmacı teknikler" ve "geleneksel yöntemler" olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 41 maddeden oluşan ölçeğin geliştirme aşamasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve tüm değerlerin kabul edilebilir ölçüler arasında olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler cinsiyet, kendi ölçme ve değerlendirme ve öğretim yöntem teknik bilgilerinin yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşleri ve öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmaması açısından incelenmiştir. Çalışmada var olan sürekli değişkenler normallik açısından Kolmogorov Smirnov testi

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 94 yazarlarına aittir.

ile incelenmiş ve elde edilen verilerin bu varsayımı sağladığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu nedenle incelemeler parametrik test olan t testi analizleri ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bölümlere göre ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ANOVA ile incelenmiştir. Ardından öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Tüm analizler için SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarına Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	189	81,8730	14,87017	293	2,687	0,008
Erkek	106	77,0943	14,26987			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ($t_{(293)} = 2,687$ $p<0,05$). Kadın öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının ($X=81,87$) erkek öğretmen adaylara ($X=77,09$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algılarının bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3’te öğretmen adaylarının bölüm değişkenine ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 3: Bölüm Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
(1) Özel Eğitim	17	73,8235	14,50963
(2) PDR	115	76,1478	13,28186
(3) Matematik Eğitimi	39	85,1026	14,44918
(4) Okul Öncesi Eğitimi	60	89,9333	13,32751
(5) Fen Bilgisi Eğitimi	29	76,8276	14,05873
(6) Sınıf Eğitimi	35	76,8857	14,51322

Tablo 3’te yer alan bilgilere göre veriler en fazla PDR alanında öğrenim gören (115 kişi), en az ise Özel Eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarından (17 kişi) toplanmıştır. Bu kişilerin ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okulöncesi eğitimi bölümüne ait olduğu, en düşük ortalamanın ise Özel Eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 4’te öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algılarının okudukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4: Bölüm Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	9914,866	5	1982,973	10,498	,000	4-1 / 4-2 / 4-5 /
Gruplar içi	54587,961	289	188,886			4-6/ 2-3/
Toplam	64502,827	294				

Tablo 4’te yer alan bilgilere göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları puan ortalamalarının bölüme göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5,289)}=10,498$ $p<0,01$). Ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algılarının bölüme göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen

adayları ile Özel Eğitim, PDR, Fen bilgisi ve Sınıf eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları açısından fark vardır ve Okul Öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları daha yüksektir. Ayrıca Matematik Eğitimi ve PDR bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında da Matematik eğitiminde okuyanlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının kendi ölçme ve değerlendirme bilgilerini yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Özyeterlik Algı Puanlarının Kendi Ölçme Ve Değerlendirme Bilgilerini Yeterli Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine Göre T Testi Sonuçları

Yeterlilik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet	193	83,8912	13,94422	293	6,343	0,000
Hayır	102	73,0882	13,85291			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye karşı özyeterlik algıları kendi ölçme ve değerlendirme bilgilerini yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(293)}=6,34$, $p<0,01$). Ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının ($\bar{X}=83,89$) özyeterlikleri yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmen adaylarından ($\bar{X}=73,09$) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Özyeterlik Algı Puanlarının Öğretmenliğin Meslek Olarak İlk Tercih Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Birinci Tercih	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet	183	83,2514	10,73058	293	4,754	0,000
Hayır	112	75,0982	18,72704			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye karşı özyeterlik algıları öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(293)}=4,75$, $p<0,01$). Öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmiş olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=83,25$) özyeterlikleri ilk tercihi olmayan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=75,09$) daha yüksektir.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumlara Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	189	109,1693	19,06269	293	2,586	0,010
Erkek	106	102,8962	21,55079			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ($t_{(293)}=2,586$ $p<0,05$). Kadın öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ($\bar{X}=109,17$) erkek öğretmen adaylara ($\bar{X}=102,89$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 8'de öğretmen adaylarının bölüm değişkenine ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 8: Bölüm Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
(1) Özel Eğitim	17	112,2353	18,57932
(2) PDR	115	102,5043	21,01268
(3) Matematik Eğitimi	39	109,4615	17,84560
(4) Okul Öncesi Eğitimi	60	115,7333	18,38281
(5) Fen Bilgisi Eğitimi	29	102,2759	20,11733
(6) Sınıf Eğitimi	35	104,7143	18,86106

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre veriler en fazla PDR alanında öğrenim gören (115 kişi), en az ise Özel Eğitim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarından (17 kişi) toplanmıştır. Bu kişilerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutum puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okulöncesi eğitimi bölümüne ait olduğu, en düşük ortalamanın ise Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 9’da öğretmen öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının okudukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9: Bölüm Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	8430,713	5	1686,143	4,377	,001	4-2 / 4-5
Gruplar içi	111324,168	289	385,205			
Toplam	119754,881	294				

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutum puan ortalamalarının bölüme göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5,289)}=4,377$ $p<0,05$). Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının bölüme göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adayları ile PDR ve Fen bilgisi bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları açısından fark vardır ve Okul Öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tutumları daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının kendi öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10: Tutum Puanlarının Kendi Ölçme Ve Değerlendirme Bilgilerini Yeterli Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine Göre T Testi Sonuçları

Yeterlilik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet	177	112,2203	17,21759	293	5,832	,000
Hayır	118	98,9576	21,70643			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının kendi öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(293)}=5,83$, $p<0,01$). Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının ($\bar{X}=112,22$) tutumları yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmen adaylarından ($\bar{X}=98,95$) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11: Tutum Puanlarının Öğretmenliğin Meslek Olarak İlk Tercih Olup Olmamasına Göre T Testi Sonuçları

Birinci Tercih	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Evet	183	111,3497	14,41947	293	5,018	,000
Hayır	112	99,6696	25,54536			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(293)}=5,018$, $p<0,01$). Öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmiş olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=111,35$) tutum puanları ilk tercihi olmayan öğretmen adaylarından ($\bar{X}=99,66$) daha yüksektir.

Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Özyeterlik Algıları İle Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Tutumlarını Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. İncelen bu ilişki sonucunda korelasyon katsayısı 0,728 bulunmuştur. Bu değer pozitif yüksek düzeyde bir ilişkiyi işaret eder. Ayrıca elde edilen korelasyon değeri istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=0,728$ $p<0,00$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik özyeterlik algıları ve öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin tutumları bazı demografik değişkenlere göre belirlenerek ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlilik algıları ile yöntem ve tekniklere ilişkin tutumları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının, erkek öğretmen adaya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci (2012) tarafından yapılan çalışmada da elde edilen bayan öğretmenlerin yapılandırmacı ölçme değerlendirme teknikleri kullanım öz yeterlilikleri daha yüksektir sonucu ile paralellik göstermektedir. Yine Baş & Beyhan (2016) tarafından yapılan çalışmada ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algısında bilgi boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken beceri boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmen adaylarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algısı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Şahin & Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmada da ölçme-değerlendirme hakkındaki inançlara cinsiyet açısından bakıldığında, kız öğretmen adaylarının inanç düzeylerinin erkeklere oranla ölçme-değerlendirmeyle ilgili inanç düzeylerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Okur (2008) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre alternatif ölçme ve değerlendirmeye karşı daha olumlu yönde tutumları olduğuna dair elde ettiği bulgu bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Şahin & Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde ederken aynı sonuç Evin-Gencel & Özbaşı (2013) tarafından da elde edilmiştir. Karaca (2004) tarafından yapılmış ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algısı çalışmasında ve Yavuz (2011) tarafından yapılan ölçme değerlendirme alanındaki yeterliliklere ilişkin çalışmasında cinsiyet anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Aynı zamanda Banoğlu (2009) da kadın ve erkek Bilişim Teknolojileri öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları arasında fark olmadığını bulmuştur. Diğer taraftan Kanatlı (2008) erkek sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları erkek öğretmen adaya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen, (2012) tarafından öğretmenler ile yapılan çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Özdemir (2008) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğretim sürecinin söz konusu boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançlarını incelediği çalışmada ise kız öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algılarının bölüme göre Elde edilen sonuçlara göre Okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adayları ile Özel Eğitim, PDR, Fen bilgisi ve Sınıf eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları açısından fark vardır ve Okul Öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları daha yüksektir. Ancak Şahin & Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde ederken, Karaca (2003), Yavuz (2011) ve Evin-Gencel & Özbaşı (2013) ve tarafından yapılan çalışmalarda Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca Matematik Eğitimi ve PDR bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında da Matematik eğitiminde okuyanlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adayları ile PDR ve Fen bilgisi bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları açısından fark vardır ve Okul Öncesi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tutumları daha yüksektir. Ancak Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen, (2012) tarafından öğretmenler ile yapılan çalışmada branş açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının özyeterlikleri yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmen adaylarından, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının tutumları yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durum özyeterlik algısı ile tutumun bireyin yaşantı ve deneyimlerini, eylemlerini ve becerilerini yargılama olarak ele aldığımızda bireylerin kendilerini yeterli olarak gördüğü bir konuda özyeterlik algılarının ve tutumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmiş olan öğretmen adaylarının Ölçme ve değerlendirme özyeterlikleri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ilk tercihi olmayan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Özellikle öğretmenliği ilk tercih olarak seçmiş olan öğretmen adaylarının bu mesleği yapma konusunda daha hevesli ve istekli olarak başlamış olmaları mesleğe ve mesleğin gerektirdiği çalışmaları anlama ve yapma konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve tutumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bir programı oluşturan Hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları birbirinden ayrı düşünülemez ve birbirleriyle dinamik ilişkiler içerisinde olmak zorundadırlar. Bu açıdan ele alındığında programın bir boyutuna yönelik oluşan tutum yada özyeterlik algısı diğer boyutlarda etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bu bulgu ile desteklenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarının ve ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algılarının düşük olmasının nedenleri irdelenebilir. Özellikle Özel Eğitim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algısı açısından en düşük ortalamaya sahip olması durumu ve Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları açısından en düşük ortalamaya sahip olması durumu gerekçeleriyle detaylandırılarak nitel görüşmelerle irdelenebilir.

Bireyin kendini yeterli hissetmesi özellikle aldığı eğitim sonucunda oluşan bir durumdur. Sonuçta kendini yeterli hisseden bireylerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları yüksek çıkmıştır. O halde öğretmen adaylarının eğitimlerinde yeterliklerini arttıracak nitelikte eğitim programları düzenlenmelidir. Bununla birlikte ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumlarını arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ortaya çıkması sonucu ele alınıp irdelendiğinde, öğretmen eğitimi programlarında ölçme değerlendirme dersi ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olan öğretim ilke ve yöntemleri dersleri bütüncül bir şekilde düzenlenebilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 99 yazarlarına aittir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksu, D., ve Doğan, N. (2015). Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2);194-206.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1);18-32.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Evin-Gencel, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- İlğan, A. (2017). *Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 167-179.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 179-198.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı ölçeği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 81-93.
- Koç, C (2014). Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem Ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, Cilt:13 Sayı:49 (150-170).
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XXI (1), 2008, 111-133.
- Nitko, J. A. (1996). *Educational Assesmen of Students*. Englewood Cliffs. NJ: Merrill.
- Ocak, G., Ocak, İ. Yılmaz, M. ve Mergen, H.H. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 11(2), 504-519.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Orhan, A. T. ve Bozkurt, O. (2005). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.) *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitiminde Yapılandırmacılık* (ss. 121-142), Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbek, R. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, G. Ocak (Editör), *Öğrenme-öğretme süreci*, (ss. 137-169), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, M.S. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin ÖzYeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice* Spring 2008, Issue 54, pp: 277-306.

Şahin, Ç ve Karaman, P (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(2), 394-407.

Şahin, M ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 2, Sayı 2, s. 190 – 207.

Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*, Ankara, Data Yayınları.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

SÖZLÜ SINAV İLE ATAMASI YAPILMIŞ COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN SÖZLÜ SINAV SİSTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Abdullah Türker
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı
turkerabdullah@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada 2016 ve 2017 yılında MEB tarafından yapılan sözlü sınavlar sonucunda ataması yapılmış Coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması ve bu bağlamda sistemin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın verileri 2016 ve 2017'de atanmış 11 Coğrafya öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiş ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Görüşme verilerine bakıldığında katılımcıların %81,8'i yapılan KPSS ve ÖABT sınavlarının ardından sözlü sınav yapılmasının gereksiz olduğunu beyan etmiştir. Sözlü sınavda öğretmen adaylarının yarısından fazlası sözlü sınavda 5-10 dk kaldıklarını ve branşları ile alakalı soru yöneltmediğini ifade etmiştir. KPSS ve ÖABT puanları sonrasında hesaplanan ve 2013-2016 yılları arasında doğrudan atama puanı olarak kullanılan P121 puanlarının mülakat sonrasında 2,3 ile 11,5 arasında değişen rakamlarda arttığı tespit edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sözlü sınavın atama puanı üzerindeki rolünün ve kapsamının değiştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, Öğretmen ataması, Sözlü sınav, KPSS.

OPINIONS OF GEOGRAPHY TEACHERS ON ORAL EXAMINATION APPOINTMENT SYSTEM WHO WERE APPOINTED BY ORAL EXAMINATION

Abstract

This study aims to find out opinions of geography teachers on oral examination appointment system who were appointed by results of oral examination during 2016-2017 years by the Ministry of National Education of Turkey and to evaluate the system within this context. The data of the research is collected by interviews with 11 geography teachers who were appointed in 2016 and 2017 and is subjected to descriptive analysis. Examination of the data revealed that 81,8% of the participants noted that the oral examination was unnecessary after the KPSS (Public Personnel Selection Examination) and the ÖABT (Content-based Professional Teaching Knowledge Examination) tests. More than half of the participants stated that the oral examination took only 5-10 minutes and no subject-related questions were asked. An increase of 2.3 to 11.5 points was determined on the P121 scores after the oral-examination, which was solely used for appointment during 2013-2013 and is calculated from results of the KPSS and the ÖABT exams. According to the opinions of the geography teachers, a reassessment on the effect and scope of the oral examination on appointment system is recommended.

Keywords: Geography, Teacher Appointment, Oral Examination, KPSS.

Giriş

Öğretmen yetiştirmede geleceğe dönül uzun vadeli planlamalar yapıp ona göre bölüm açma ve kontenjan belirleme çalışmaları yapılmadığı için bazı branşlarda gereksinim duyulandan daha fazla öğretmen yetiştirilmekte ve bu da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapacak öğretmenlerin belirlenmesinde yazılı sınav uygulamalarına başlanmıştır. MEB tarafından öğretmen istihdamı; Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 24744 sayılı ve 03.05.2002 tarihli Resmi Gazetenin yayınlanıp yürürlüğe konulan Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacak Adaylara Yapılacak Sınavlar ile İlgili Usul ve Esasları hükümlerine göre yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2002).

KPSS sınavlarında tüm kamu kurumlarında çalışacak adayların belirlenmesinde Genel Kültür (GK) ve Genel Yetenek (GY) sorularından oluşan testler uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi düzeylerini de ölçmek amacıyla öğretmen adaylarının girdiği GK-GY testlerine ek olarak Eğitim Bilimleri (EB) testi de eklenmiştir. Artan öğretmen adayı sayısına karşın kontenjanların sınırlı olması adayların seçiminde yeni sınav uygulamalarını gerekli kılmıştır. 2013 yılında kadar tüm öğretmen adaylarında olduğu gibi Coğrafya öğretmenleri de GK+GY ve Eğitim Bilimleri sınavından alınan puanlara göre MEB okullarında göreve başlamışlardır.

2013 yılından itibaren MEB kendi beklentileri doğrultusunda 15 branşa yönelik alan bilgisi ve alan eğitimi sorularından oluşan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavı yapacağını belirtmiş ve bu sınavın amacını alanında yeterli bilgiye sahip bireyleri görevlendirebilmek olarak açıklamıştır. ÖSYM tarafından hazırlanan ÖABT sınavında tüm branşlarda 40 soruluk Alan Bilgisi Testi ile 10 soruluk Alan Eğitimi Testi'nden oluşan 50 soruluk sınav yapılmıştır (Şahin ve diğerleri, 2015;184). 2013 yılından itibaren yapılan KPSS (GK+GY+EB) sınavı sonrasında yapılan ÖABT sınavının atama puanına etkisi % 50 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen ihtiyacının artması ve ilk atama alanlarından tayinlerle bir yılın sonunda ayrılan öğretmenlerin olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); kalkınmada birinci derecede öncelikli yöreler olmak üzere boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 14 Temmuz 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam etme kararı almıştır. Sözleşmeli öğretmen atama sürecinin usul ve esaslarını belirlemek üzere 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik ile 5 Ağustos 2016 tarihinde resmi web sayfasından sürecin işleyişine yönelik kılavuz niteliğinde Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu yapılmıştır. Söz konusu duyuruda ihtiyaç duyulan farklı branşlarda 657 sayılı kanunun 4/B maddesi kapsamında daha önce sözleşmeli öğretmen olarak çalışıp sözleşmesi feshedilenlerden bir yıl bekleme süresini tamamlamış ve daha önce devlet memurluğundan ve meslekten çıkarılmayı gerektiren herhangi bir ceza almamış adaylar arasından atanmak istedikleri alanın gerektirdiği KPSSP10 veya KPSSP121 puan türlerinden 50 ve üzerinde puan almış olanların başvurabileceği açıklanmıştır. Bununla birlikte, başvuru yapan adaylar arasından KPSS puanı üstünlüğüne göre ilgili alanlarda açıklanan kontenjanların üç katı kadar adayın sözlü sınava davet edileceği duyurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; Resmi Gazete, 2016).

Öğretmenlerin mesleğe kabulüne ilişkin alanyazına bakıldığında, genel olarak dünyada öğretmen yetiştirme konusunda model aldığımız ülkelerdeki ölçüt ve seçim yöntemlerine benzer yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Birçok ülkede öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önemler alınmakta ve çalışmalar yürütülmektedir. Ülkemizde öğretmen atamalarında başvuru alan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) benzeri sınavlar Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya ve Lüksemburg ve ABD'nin kimi eyaletlerinde görülmektedir. Bu sınavlar kağıt-kalem testi şeklinde olabildiği gibi Belçika, Yunanistan, Hollanda ve Portekiz'de görüldüğü üzere görüşmeleri de (mülakat) içermektedir (Gündoğdu ve diğerleri, 2008:36).

Öğretmen atamalarına ilişkin mevcut yasal düzenlemeler uyarınca 2016'dan bugüne gerek ilk atama yapılırken gerekse aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçişte sözlü sınavların kullanılmaya başlanmıştır. İlgili alanyazında öğretmen atamalarında gerçekleştirilen sınavları incelemek üzere bir dizi çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Atav ve Sönmez (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Kamu Personel Seçme Sınavı'ndaki (KPSS) eğitim bilimleri sorularının öğretmenlik bilgisini ölçecek düzeyde olmadığını ve bu süreçte adaylara sözlü sınav yapılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Sezgin ve Duran'ın (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğretmen adaylarının KPSS'ye bir alternatif olarak öğretmen atamalarında yazılı ve sözlü sınavların kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

2016'dan beri MEB tarafından öğretmen alımlarında uygulanan sözlü sınavların bu sınavlara giren öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Sözlü sınav uygulaması ile ilgili Er, Koşar, Koşar ve Kılınc (2017) tarafından yürütülen çalışmada sözlü sınava girip atanmış ve atanamamış öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Adı geçen çalışma XII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ancak tam metni bu çalışma hazırlandığı zaman henüz yayınlanmadığı için sonuçları ile ilgili değerlendirme yapılamamıştır.

Öğretmen adaylarının MEB okullarında görev yapması için şuan da esas alınan tek puanın sözlü sınavda alınan puan olması sözlü sınav uygulamalarının içerik, kapsam ve geçerliliğini ortaya koyacak çalışmaların yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Bu çalışmalarla sözlü sınav uygulamasının içerik ve kapsamında gerekli değişiklik yapılmasına ışık tutulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda sözlü sınavla atanmış Coğrafya öğretmenleri ile yürütülen bu araştırmanın alanyazındaki önemli bir eksikliği kapatacağı, sözlü sınav uygulamaları ile ilgili bir dönüt sağlayacağı ve yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ön görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması deseni bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyleri, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın amacı 2016 yılından beri öğretmen atamalarında gerçekleştirilen sözlü sınav uygulamasını bu sistemle atanmış Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Yani mevcut çalışmada, sözlü sınava girip bu sınavda başarılı olarak atanan ve bu sözlü sınavı deneyimlemiş Coğrafya öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen sözlü sınav sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullara sözleşmeli olarak ataması yapılan on bir Coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma grubunu belirlemede dikkat edilecek ölçüt/ölçütler araştırmacı tarafından belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sözlü sınav uygulamaları sonucu ülkenin dört bir yanına öğretmen atamaları yapılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın yürütüleceği örneklem seçiminde 2016 ve 2017 yıllarında MEB’de görev yapacak öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan sözlü sınavlara girmiş, başarılı olmuş ve MEB’de göreve başlamış olan Coğrafya öğretmenleri ile görüşmeler yapılması planlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

	Nitelik	Katılımcı Sayısı
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	6
Yaş Durumu	24	3
	25	5
	26	1
	27	2
	28	2
Mezuniyet Yılı	2015	5
	2016	6
MEB’de Göreve Başladığı Yıl	2016	8
	2017	3
KPSS + ÖABT Sınavına Giriş Sayısı	1	7
	2	4
Lisans Mezuniyet Notu	3.00 - 3.20	6
	3.21 - 3.40	2
	3.41 - 3.60	2
	3.61 - 3.80	1

Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında başlıca veri toplama yöntemlerinden biri görüşmedir (Büyüköztürk vd., 2012; Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşme formunun hazırlanma

sürecinde yerli ve yabancı alanyazın taranmış ve bunlara dayalı olarak sorular (7 soru) oluşturulmuştur. Yedi sorudan oluşan görüşme formunun kapsam geçerliği için üç farklı alan uzmanı ve çalışma grubuna girmeyen sözlü sınav sonucunda atanmış bir Coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda alternatif sorular ve gerektiğinde kullanılmak üzere sonda tipi sorular da kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmış, araştırmacı çalışma grubunu oluşturan Coğrafya öğretmenlerine araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgiler aktardıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme için yer ve zaman ayarlayarak görüşme yapılması talep edilmiştir. Lisansüstü eğitimleri nedeniyle haftanın belirli günlerinde Ankara'da bulunan Coğrafya öğretmenleri ile yüz yüze, farklı illere görev yapan ve yüz yüze görüşme ihtimali düşük olan öğretmenlerle ise interaktif iletişim (Whatsapp ve Skype) kanalları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından katılımcılara görüşme öncesi araştırmanın amacı tekrar edilerek etik ilkelere uygun bir görüşme ve araştırma gerçekleştirileceği vurgulanmıştır. Gönüllülük esasına göre yürütülen görüşmelerde katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı alınmıştır. Merriam (2013) görüşmenin katılımcı bilgi ve görüşlerine karşı tarafsız olması gerektiğini vurgular. Araştırma bulgularının raporlaştırma aşamasında katılımcı isimlerinin gizleneceği ve görüşme verilerinden yapılan alıntılar K1, K2, K3... biçiminde yapılan kodlamalarla aktarılacağı görüşme öncesi katılımcılara belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiş olan görüşmeler ortalama 25 ile 40 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği için verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına, daha önceki kavramsal çerçeveye uyumuna bakılmıştır. Ayrıca güvenilirliği artırmak için katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiştir. Çalışma grubunun araştırma öncesinde de araştırmacının tanıdığı ve iletişimde olduğu kişiler arasından seçilmiş olması veri toplama sürecinin geçerliliğini artırmaya fayda sağladığı düşünülmektedir. Verilerin analizi sonucunda katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bulguları desteklemek ve araştırma güvenilirliğini artırmak adına katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı tarafından 2016 ve 2017 yıllarında sözlü sınavla MEB'de göreve başlamış 11 Coğrafya öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılarla bulgular zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin öğretmen atamaları için KPSS ve ÖABT sınavından sonra sözlü sınav yapılmasını doğru ve gerekli bulup / bulmadıkları konusundaki görüşleri

Görüşme yapılan Coğrafya öğretmenlerinin % 81,8'i öğretmen atamaları için yapılan KPSS (GK+GY+Eğitim Bilimleri) ve ÖABT sınavlarının ardından sözlü sınav uygulanmasını doğru ve gerekli bulmadığını beyan etmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü sözlü sınava kadar birçok sınav ile uğraşmış adayların tüm emeklerinin hiçe sayılıp sözlü sınava tabi tutulmaları ve bu sınavın puanına göre atama yapılmasını yanlış olarak değerlendirmektedir. Adayların sözlü sınav öncesindeki sınavlardan aldıkları puanların boşa gittiği ve verilen emeklerin heba olduğu vurgulanmıştır.

K.11. *Yeterince sınava giren öğretmenlerin yeterliliğinin tam ölçülemediği düşüncesi ile tekrar sözlü mülakata almak gereksiz bir uygulamadır. Öğretmenlerin yeterliliği üniversitelerin verdiği diploma ile tasdik edilmiştir.*

K.7. *Bu kadar yıpratıcı, zor ve aşamalı bir sınav silsilesinin ardından öğretmenlerin bu şekilde nesnel olamayan ve bilimsellikten uzak bir sınav sistemiyle tekrardan elemeye tabi tutulması yanlıştır.*

K.4. *Çünkü sınav için harcanan emek boşa gitmiş oluyor. Belki benim de girdiğim sınavda benden yüksek alıp mülakatta elenen adaylar olmuş olabilir. Aynı şekilde benden düşük alıp benden önce yerleşmiş olan adaylar olabilir.*

Katılımcılarında biri ise KPSS ve ÖABT sınavlarında iyi puan alarak sözlü sınava girmiş ve başarı gösterip atanmış tüm öğretmenlerin sözlü sınavla atandığı için toplum içerisinde hak etmeden atandığı algısı oluştuğu için haksızlığa uğradığını düşünmektedir.

K.1. *Bu sistemle atanan öğretmenlerin tümü mülakattan dolayı torpille atanmış gibi düşünülüp mağdur edildiğini düşünüyorum.*

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 105 yazarlarına aittir.

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerinin ikisi ise sözlü sınav uygulamasını doğru ve gerekli bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan biri bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin yalnızca bilen değil, bildiğini en iyi şekilde aktaran olması gerektiğini bu aktarma becerisinin de ancak sözlü sınavlarla yapılabileceği görüşünde olmalarını belirtmişlerdir.

K.5. Öğretmenlerin bilişsel düzeydeki yeteneklerini ölçen KPSS ve ÖABT sınavlarının ardından, öğretmenlerin görevlerindeki yeterliliklerini yordayan sözlü sınavı doğru buluyorum. Çünkü öğretmen sadece bilen değil, bildiğini en iyi şekilde karşıdaki kişiye aktarandır. Bu aktarım olayını ölçmek için de yapılacak en iyi sınav türü şüphesiz objektif ve doğru değerlendirilebilirliği olan sözlü mülakatlardır.

Sözlü sınav uygulamasının yapılması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden biri de sözlü sınavın üniversite eğitimi ve girilen KPSS + ÖABT sınavlarından sonra değil üniversite eğitime girişte yapılması gerektiğini belirtmiştir.

K.10. Bence mülakat yapılmalı ama bu mülakat KPSS'den sonra değil üniversiteye girişte seçilen bazı bölümler için mülakat şartı getirilebilir.

Coğrafya öğretmenlerinin atamalarda yalnızca sözlü sınav puanının esas alınması konusundaki görüşleri

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerinin tümü atamalarda yalnızca sözlü sınav puanının dikkate alınması ve daha önce girilen KPSS + ÖABT sınav puanlarının hiçbir etkisinin kalmamasını uygun bulmadıklarını beyan etmiştir. Kısa bir süre içerisinde yapılan sözlü sınavlarda objektif olunmasının zorluğuna dikkat çeken adaylar sözlü sınavdan önce girilen tüm sınavlardan alınan puanların ve verilen emeklerin boşa gitmesini haksızlık olarak değerlendirdiği görülmektedir.

K.2. Bizlerin en az 17 yıllık emeğimizi hiçe sayıp mülakattaki 5 dakikalık alanımızla ilgili olmayan sorulara verdiğimiz cevaplara dayanarak atama yapılması yanlıştır.

K.4. O zaman KPSS sınavı neden var diye sorgulamak gerekir. Madem mülakat esas alınıyor. Bu sınav neden var? Mülakat ölçme yeteneği güçlü olan bir sınav değildir. Güvenilirliği ve geçerliliği düşüktür. Psikolojik ve fizyolojik etmenler mülakata etki edebilir.

K.6. Sadece sözlü sınav puanı başarısının esas alınması diğer sınavlarda daha yüksek puan alan insanların haklarının gasp edilmesi anlamına gelmektedir. Sözlü sınav puanının atamaya esas alınması yazılı sınavlarda çok yüksek puan almayı anlamsız hale getirmektedir. Çünkü mevcut mülakat kontenjanında birinci veya onuncu olmak sözlü sınavla birlikte anlamını yitirmektedir. Örneğin 100 kişilik atama yapılacak olan bir bölümde 1. olmakla 300. olmak arasında bir fark kalmamaktadır.

Coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınavın atama puanına etkisinin değiştirilmesi konusundaki görüşleri

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerine yöneltilen "öğretmen atamalarında sözlü sınav puanının etkisini değiştirme noktasında yetkiniz olsa değişiklik yapar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında bir katılımcı sistemde herhangi bir değişiklik yapılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen sözlü sınav uygulamasının tümüyle yanlış olduğu ve herhangi bir değişiklik bu hatanın düzeltililebileceğine inanmadıkları için sınavın kaldırılması gerektiğini savunmaktadır.

K.9. Evet yapardım. Sözlü sınavın etkisini tamamen ortadan kaldırırdım. Bu sözlü sınavın eğitim fakültesine öğrenci alırken yapılması gerektiğini düşünüyorum. Mezun olduktan sonra değil.

K.3. Sözlü puanın etkisini tamamen ortadan kaldırmak isterim. Öğretmenlik için üniversite girişinde bir mülakat yapıp bu bölüm ya da öğretmenlik için uygun olup olmadığı tespit edilmelidir. Öğretmen adaylarına 4 -5 yıl bu bölümü okuduktan sonra 'sen öğretmenlik için uygun değilsin' demek ne kadar doğrudur. Öğretmenlikten başka elinde başka meslek olmayan bu kişiler ve ülkemiz için bu bir kayıp olacaktır.

Katılımcıların % 27,3'ü ise sözlü sınavdan alınan puanın tümüyle atamaya esas alınmasının yanlış olduğuna dikkat çekerek sözlü sınav puanının atama için KPSS + ÖABT + Sözlü sınav puanı olarak oluşturulacak yeni puan hesaplamasında belirli bir oranda etkisinin olması gerektiği görüşündedir.

K.1. Mülakatın çok azda olsa bir etkisinin olmasını düşünüyorum. Öğretmenlik mesleği yarım saatlik mülakatla ölçülemeyeceği gibi girilen alan, eğitim bilimleri ve gk-gy sınavı ile de ölçülemez. Mülakatın diğer sınavlar gibi belirli bir oranda toplam puana etki etmesini isterim. Bu oran bence %10 olmalı

K.11. Evet. Sözlü sınavın belli bir miktarı (%40) ile yazılı sınavın belli bir miktarını (%60) baz alarak atama yapardım.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 106 yazarlarına aittir.

Coğrafya öğretmenlerinin %36,7'si ise sözlü sınav sonucunda öğretmen adaylarına bir puan vermek yerine öğretmen yeterliliği bakımından bir değerlendirmeye tabi tutularak sözlü sınav sonucunda geçti-kaldı biçiminde bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmektedir. Sözlü sınavdan başarılı olan adaylarında KPSS+ÖABT sınav puanlarından aldıkları P121 puanına göre atanmalarının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir.

K.5. *Evet. KPSS ve ÖABT sınavlarından başarılı olmuş adayları sözlü mülakata çağırıp ardından öğretmenliğe yeterliliğini GEÇTİ-KALDI şeklinde değerlendirirdim. Ardından geçer not alan adayları KPSS P121 puan türüne göre atardım.*

K.8. *Mülakat kesinlikle uygulanacaksa KPSS ve mülakatın ortalamasının alınması ya da mülakatın geçti - kaldı şeklinde değerlendirilip KPSS üstünlüğüne göre atama yapılmasını sağlardım.*

Coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınavda kalış sürelerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerinin % 63,6'sı sözlü sınavda 10 dakikadan daha az kaldığını ifade etmiştir. % 27,2'si ise sözlü sınavlarının 15-20 dakika arasında sürdüğünü bir öğretmen ise 20 dakikadan daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Coğrafya öğretmenlerine sözlü sınavda yöneltilen soruların dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında sözlü sınavda Coğrafya öğretmenlerine yöneltilen soruların sayısında ve kapsamında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların yanında tüm adaylara eğitimde teknoloji kullanımı ve MEB'in yürüttüğü Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile Eğitim Bilim Ağı (EBA) Projeleri hakkında görüşleri sorulduğu belirlenmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımı sorusunun yanında öğretmen adaylarına tarih, eğitim bilimleri, güncel olaylar, kısmen de alan bilgisini ölçmeye dönük sorular yöneltiliği belirlenmiştir.

K.1. *Sözlü sınavda akademik ve genel kültür anlamında yaklaşık 8-9 tane soru yöneltiler. Onun dışında sosyal medya hakkındaki düşüncelerim soruldu. EBA ve FATİH projesi hakkında bilgi istendi.*

K.6. *Sözlü sınavda zarflar içerisinde sorular yer almaktadır. Bu zarftan herkese olduğu gibi bana da iki soru çıktı. 1. Soru: Birleştirilmiş sınıf uygulaması ülkemizin hangi alanlarında yaygındır? sorusuydu. 2.Soru: eğitimde özümseme ilkesini konu edinen bir soruydu. Soru cümlesini net hatırlamıyorum. Ayrıca bana MEB'in yürüttüğü projelerden hangilerini bilip bilmediğimi sordular. Özellikle teknoloji ve eğitim ilişkisini ön plana çıkaran projeler üzerine konuştuk. EBA ve FATİH Projesi'nin ne olduğu ve içerikleri hakkında sorular soruldu. Etkileşimli tahtayı kullanmayı bilip bilmediğimi sordu. Bu sorular dışında mülakata girdiğim ve atamamın yapıldığı süreç 15 Temmuz darbe girişiminden kısa süre sonra olduğu için bu konu hakkında da fikirlerim soruldu.*

K.7. *Zarfta yer alan iki soru haricinde 6 soru daha yöneltilmiştir. Sınıf yönetimini nasıl sağlarsınız?, En son okuduğunuz kitap?, İzlediğiniz film?, EBA ve materyal kullanımını nasıl sağlarsınız?, Konferans verilse coğrafya alanında kimin katılmasını istersiniz?, Küreselleşmenin iletişime etkileri? vb. sorular yöneltilmiştir.*

K.9. *İlk olarak KPSS puanım hangi üniversiten mezun olduğum nereli olduğum gibi genel sorular soruldu. Sözlü sınav girişinde zarf seçmiştim. Burada 2 soru vardı. 1. Soru öğrencinin hazırbulunusluk seviyesini nasıl belirleyeceğim ile ilgiliydi. Diğer soru ise üniversiteye başlayacak öğrencilere ne gibi önerilerde bulunursunuz idi. Bunlar dışında Fatih ve EBA projeleri ve öğrenci öğretmen iletişime hakkından bir soru soruldu. Neden yüksek lisans yapmadığımı soruldu.*

K.2. *Zarftan 1 tarih 1 eğitim bilimleri sorusu çıktı. Birinci soru; İstanbul'un fethinin sonuçları nelerdir. Diğer soru ise işbirlikçi öğrenme ile hazırlanan proje çalışmalarında teknolojiye nasıl yararlanılır gibi bir soruydu. Bunlar haricinde komisyon Dinler arası diyalog hakkındaki görüşlerimi sordu*

Sözlü Sınavda Coğrafya öğretmenlerinin alan bilgisini ölçmek amacıyla yöneltilen soruların kapsam ve dağılımına ilişkin bulgular

Katılımcıların sözlü sınavda kendilerine yöneltilen sorular arasında branşlarına özgü temel alan bilgileri ile akademik bilgilerini ölçmek amacıyla soruların var olup olmadığı ile ilgili dönütlerinden yola çıkılarak aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 2: Coğrafya Öğretmenlerine Sözlü Sınavda Branşlarına Özgü Yöneltilen Soruların Sayı Ve Kapsamına Dair Bulgular

Branşa özgü yöneltilen soru durumu	Yüzde (%)	Soru dağılımına ilişkin katılımcı ifadeleri
Coğrafya İle İlgili Soru Yöneltili	45,5	K.1. Mülakat komisyonundaki kişilerin iki tanesinin sosyal alanlardan olduğunu düşünüyorum ve alanımla ilgili sordukları soruların kapsayıcı olduğuna inanıyorum
		K.3. Güneş lekeleri neden oluşur ve ne gibi etkiler yapar?
		K.5. Sözlü mülakatta zaman sınırlaması olduğu için yöneltilen soruların Coğrafya evreninin bütününe sirayet ettiğini ve kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunu söyleyemem.
		K.7. Sadece %20 lik kısım bunu oluşturdu diyebiliriz. Coğrafya derslerinde materyal kullanımı ve EBA'dan yararlanma,
Coğrafya İle İlgili Soru Yöneltilmedi	54,5	K.2. Hiç bir şekilde coğrafya alan bilgim ölçülmedi.
		K.4. Bu kapsamda bir soru sorulmadı.
		K.6. Coğrafya bilgimi ölçmeye yönelik bir soru sorulmadı. Genel öğretmenlik becerilerim ve eğitim bilimleri ile ilgili sorular soruldu.
		K.8. Coğrafya bilgimi ölçmeye yönelik soru sorulmadı.
		K.9. Coğrafya bilgimi ölçecek bir soru sorulmadı.
		K.10. Coğrafi bilgimi sorgulayan soru sorulmadı.

Tablo 2’de görüleceği üzere sözlü sınavla ataması yapılan katılımcıların % 54,5’ine branşlarına ait bilgilerini ölçmek amacıyla soru yöneltilmemiştir. Coğrafya alanıyla ilgili sorular yöneltilen adaylardan sadece biri soruların kapsayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkısına ilişkin bulgular

Öğretmen niteliğinin artırılmasına katkı sağlaması hedefiyle yola çıkılan sözlü sınav uygulamasının bu noktada nasıl bir etki yapacağına ilişkin yöneltilen soruya katılımcıların % 63,6’sı böyle bir katkı sağlamasının çok güç olduğunu vurgulamıştır. Hatta sözlü sınav uygulamalarının öğretmen niteliğini düşürücü rol oynayacağı görüşü de paylaşılmıştır.

K.2. Nitelikli öğretmen seçiminde işe yarayacağını düşünmüyorum. Hatta nitelsiz öğretmen atamaları yapılır. Aşırı derecede torpil dönüyor. Branş sıralamam 30 iken 83 kişilik yapılan atamada sonuncu olarak atandım. Yine KPSS sınavına girmeyen dersane öğretmenleri mülakat ile atandı. Hiç bir şekilde alan bilgisi ölçülmeden atamaları yapılması eğitim niteliğini düşürür. Bu dersane öğretmenleri iyi olsaydı zaten 6-7 yıl içinde kesin atanırdı.

K.4. Sözlü sınav uygulaması da KPSS de nitelikli öğretmeni ölçemez bence. Nitelikli olabilmek bir işte emek harcamakla gerçekleşir. Öğretmenlik tecrübeyle yerleşen bir meslektir.

K.8. Sağlayamaz, çünkü 5-10 dakikalık bir görüşme öğretmenin nitelikli olup olmadığına dair yeterli veri sağlayamaz.

K.7. Kesinlikle katılmıyorum. 15 dakika gibi kısa bir sürede bir iki soruyla öğretmen niteliği ölçülemez. Buna karar vermek için yanlış bir zaman dilimi. Birey üniversiteyi kazandığında yeterliliği en başta ölçülüp buna karar verilebilir. Belirli aşamalardan geçmiş mezun olmuş ve yeterli puanı almış öğretmenin o saatten sonra yeterliliğini ölçmenin yanlış olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların % 36’4’ü ise sözlü sınav uygulamasının bu haliyle katkı sunamayacağını, sınav komisyonlarının iyi seçilmesi, nesnel bir değerlendirmenin sağlanması durumunda nitelikli öğretmen seçiminde sözlü sınav uygulamasının fayda sağlayabileceği görüşünü paylaşmaktadır.

K.3. Eğer gerçekten nesnel bir şekilde değerlendirme sağlanabilirse olabilir. Ama nesnel değerlendirmenin sağlanabileceğini düşünmüyorum.

K.11. İyileştirilip objektif hale getirilirse daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Artan öğretmen adayı sayısı ve ona karşın sınırlı sayıda kalan öğretmen atama kontenjanları için aday seçimi için yapılan sınavların sayısı ve formatında değişiklikler yapılmaktadır. 2016'da başlayan ve öğretmen atama puanı olarak kullanılan sözlü sınav uygulamasıyla ilgili bizzat sınava katılıp ataması yapılmış Coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların %81,8'i büyük emek vererek hazırladıkları KPSS (GK+GY+Eğitim Bilimleri) ve ÖABT sınavından alınan puanların sadece sözlü sınava girmek için yapılan sıralama için kullanılmasının bu bağlamda sözlü sınav yapılmasının yanlış bir uygulama olduğu görüşünü paylaşmışlardır.

Görüşme yapılan Coğrafya öğretmenlerinin tümü sözlü sınav puanının doğrudan atama puanı olarak kullanılmasının yanlış olduğunu beyan etmiştir. Zira büyük emekler verilerek hazırlanarak girilen yazılı sınavlardan alınan puanlar hiçe sayılmaktadır. Birçok komisyon tarafından yürütülen sözlü sınavlarda adaylara sınavdaki puanlarında çok farklı puanlar verilmesi sonrasında haksızlık yapıldığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Sözlü sınav için atama yapılacak kontenjanın üç katı adayın çağırılması ve atamanın doğrudan sözlü sınav puanına göre yapılması sınavlardan aldığınız puan sonucunda Türkiye birincisi dahi olmanızı anlamsız hale getirmektedir. Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerinin de en fazla üzerinde durduğu nokta yazılı sınavlardan alınan puanların hiçbir kıymetinin kalmamış olmasıdır. Sözlü sınava birinci sırada giren aday atanamazken en son sırada giren adayın atanması büyük haksızlık olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların % 63,6'sı sözlü sınavda 10 dakikadan daha az süre kaldıklarını beyan etmiştir. Sadece bir katılımcı sözlü sınavda 20 dakikadan daha fazla kaldığını belirtmiştir. MEB tarafından açıklanan sözlü sınav duyurusunda da belirtildiği üzere sözlü sınavda adayların, "bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimsel nitelikleri" bakımından değerlendirileceği belirtilmiştir (MEB, 2016). Bu açıklamada belirtilen niteliklerin 10 dakikadan daha az bir sürede ölçülebilmesi oldukça güçtür. Katılımcıların lisans eğitimleri sonrasında girdikleri yazılı ve sözlü sınavlarda aldıkları puanlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Yazılı ve Sözlü Sınav Puanları İle Göreve Başlama Yılları

Katılımcı	P-10 Puanı (GK-GY-Eğitim Bilimleri)	P-121 Puanı (GK-GY-Eğitim Bilimleri +ÖABT)	Atamaya Esas Sözlü Puanı	Olan Sınavı	P-121 Sözlü Puanı Fark	ile Sınav Arası	MEB'de Göreve Başlama Yılı
K.1	85	83.7	91.9		8.2		2016
K.2	79	84	89.3		5.3		2016
K.3	82.2	79.8	90		10.2		2016
K.4	79	80.5	85		4.5		2017
K.5	80.5	86.2	90		3.8		2016
K.6	79.1	83.5	95		11.5		2016
K.7	83	80	90.3		10.3		2016
K.8	78	79	86		7		2017
K.9	83	84	93		9		2016
K.10	84.7	85.6	87.9		2.3		2017
K.11	86.6	81.5	93		11.5		2016

Tablo 3'te görüldüğü üzere 2016 ve 2017 yıllarında sözlü sınav sonrası ataması yapılan on bir Coğrafya öğretmenin tümünün sözlü sınav puanı yazılı sınavlardan aldıkları puana göre daha fazla durumdadır. Yazılı sınavdan alınan puanların sözlü sınav sonrası 2,3 ile 11,5 arasında arttığı görülmektedir. Sözlü sınavın ilk yapıldığı 2016 yılındaki fazla artıştan dolayı gösterilen tepkiler üzerine 2017 yılında yapılan sözlü sınavlar öncesinde bizzat Milli Eğitim Bakanı İsmet YILMAZ tarafından "sözlü sınavda adayın yazılı sınav notundan 5 fazla ya da düşük not verilebileceğini açıklamıştır (<https://www.memurlar.net/haber/668168/>). Ancak

çalışma grubumuzdaki 2017’de sözlü sınav ile atanmış Coğrafya öğretmenlerinden biri (K.8) yazılı sınav puanından 7 puan fazla aldığı görülmektedir. Sosyal medya üzerinden sözlü sınav sonrası öğretmen adayları tarafından yapılan açıklamalarda da 5 puan fazla ya da düşük uygulamasına tüm adaylarda uyulmadığı görülmektedir.

Sözlü sınavda öğretmen adaylarına yöneltilen soru sayılarında adaylar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bazı adaylara iki soru çektilerle cevaplaması istenmişken bazılarına 8-9 soru yöneltilmiştir. Soruların kapsam ve dağılımı arasında da farklılıklar bulunmakla birlikte ortak olan nokta tüm adaylara eğitimde teknoloji kullanımı ile MEB’in yürüttüğü FATİH ve EBA projeleri hakkında sorulara yöneltilmiş olmasıdır. Bu soruların yanında genel kültür, tarih, güncel olaylar ve bransa özgü sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların ifade ettikleri sorunlardan biri de sözlü sınav komisyonunda branşları ile ilgili akademik bilgiye sahip üyelerin çoğu komisyonda bulunmamasıdır. Sözlü sınav uygulamalarının daha başarılı olması ve nitelikli öğretmen seçiminde fayda sağlayabilmesi adına komisyonlarda mutlaka aynı branştan üyelerin bulunması büyük önem taşımaktadır. Coğrafya öğretmeni adaylarını sözlü sınava alan komisyondaki matematik mezunu bir üyenin değerlendirmesi ile Coğrafya mezunu bir üyenin değerlendirmesi oldukça farklı olacaktır.

Sözlü sınav sonucunda atanmış Coğrafya öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde özellikle vurgulanan noktalardan biri de katılımcıların % 54,5’ine sözlü sınavda branşıyla ilgili soru yöneltilmemiş olmasıdır. Öğretmen adaylarının uzun bir çalışma maratonu sonucunda girip iyi puanlar aldıktan sonra girdikleri sözlü sınavda branşı ile alakalı sorular yöneltilmemesi önemli bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Adayların öğretmenlik becerilerini ölçebilmek için illaki branşlarına özgü akademik sorular yöneltilmesi tek çözüm olmasa da eğitim teknolojileri ve genel kültür sorularına branşına özgü bir bakış açısı ile vereceği cevapların değerlendirilmesi için aynı branştan komisyon üyelerinin olması faydalı olacaktır.

Katılımcıların görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, sözlü sınav sonunda atanmış Coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemiyle ilgili olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının girdiği sınavlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların genellikle yazılı sınavın yan sıra alan bilgisini ve öğretmenlik becerilerini de kapsayan sözlü sınavların yapılmasının gerekliliğini ifade ettiği bilinmektedir (Karataş ve Güleş, 2013; Atay ve Sönmez, 2013; Sezgin ve Duran, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada ortaya konan bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmen atama sürecinde 2016 yılında başlanan sözlü sınav sisteminin yazılı sınavlar sonrasında yapılmasının öğretmen adaylarının alan ve meslek bilgili yeterliliklerinin değerlendirilebilmesi için yerinde bir uygulama olarak değerlendirilse de uygulama aşamasında bazı aksaklıklardan bahsetmek mümkündür.

Araştırma bulgularından hareketle öğretmen atamalarında uygulanan sözlü sınavların hazırlanması, içerik ve kapsamı, uygulanması ve değerlendirilmesi noktalarında bazı öneriler getirilmiştir. Sözlü sınavda adaylara yöneltililecek soruların alanında uzman kişiler tarafından öğretmen adaylarının alanları dikkate alınarak hazırlanması önerilebilir. Soruların hazırlanması aşamasından sözlü sınavların uygulanma ve değerlendirme aşamalarına kadar komisyonlarda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından alan ve meslek bilgili konularında uzmanların yer almasının sınavın geçerliliği açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Sözlü sınavın yapılış amacında bakanlıkça açıklanan beklentileri karşılayabilecek bir ölçme ve değerlendirme sağlanabilmesi için sınav sürelerinin yeterli hale getirilmesi ve şeffaflık-denetlenebilirlik adına sözlü sınavların kamera ile kayıt altına alınması önerilmektedir. Sözlü sınavda alınan puanın doğrudan atama puanı olarak kullanılmasının KPSS sürecinde öğrencilerin verdiği emek ve aldıkları puanların hiçe sayılması uygulamasının yanlış olduğu düşünülmektedir. Bu noktada sözlü sınav sonrasında verilen puanın oranında ya da atamaya etkisinde değişiklik yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. 2016’dan beri uygulanan sözlü sınav uygulaması ile alanyazında çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklı branşlardan sözlü sınava girmiş atanmış ya da atanamamış öğretmenlerle yürütülecek çalışmalar sonucunda ortaya konulacak bulgu ve sonuçlar sözlü sınav uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sunacaktır. Bu noktada farklı branşlardan araştırmacılar tarafından nicel, nitel veya karma araştırma yöntemleriyle sözlü sınav uygulamalarının araştırılması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen “9th International Congress on New Trends in Education”da sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 110 yazarlarına aittir.

KAYNAKÇA

- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 1-13.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s.29-49.
- Bogdan R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Er, E., Koşar, D., Koşar, S. ve Kılınç, A. (2017). Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adayların Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz. *XII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* 11-13 Mayıs 2017, s. 487-488.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 9, Sayı 2, ss 35-43.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma* (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden 03.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmi Gazete (2002). *Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik*, 03.05.2002 tarih ve 24744 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/05/20020503.htm> adresinden 13.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmî Gazete (2016). *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sozogristihdam/sozogristihdam_0.html adresinden 14.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 1-9.
- Şahin, Ç., Arcagök, S., Girgin Sarıdaş, D. ve Demir, M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Alan Sınavına Yönelik Görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, s. 183-194.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

ALMANYA VE TÜRKİYE 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Öğr. Üyesi. Murat İnce
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
muratince20@hotmail.com

Öğrt. Hüseyin Bingöl
Zonguldak, MEB
huseyinbingol67@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ile Almanya 6. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin eğitim felsefesi ve genel amaçlar, öğrenme alanları ve ölçme değerlendirme durumları açılarından karşılaştırmaktır. Bu çalışma ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretim programlarının amaçları ve eğitim felsefeleri incelendiğinde en temel ortak noktanın etkin vatandaşlık olduğu, araştıran sorgulayan ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmüştür. Haftalık ders saatleri aynı olmakla birlikte, Almanya’da öğrencilere kazandırılması düşünülen kazanımların daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de tarih dersi konularının içeriğinde milli konular ön plana çıkarken, Almanya’da ise evrensel bir tarih anlayışının öne çıktığı saptanmıştır. Türkiye’de kullanılan ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde, açık uçlu ve çoktan seçmeli sınavlar sıklıkla kullanılmaktadır. Almanya’da, bu değerlendirme araçlarının yanı sıra; sunumlar, duvar gazeteleri, kolaj çalışmaları gibi farklı yöntemler de uygulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı eğitim, Sosyal bilgiler öğretim programı, Türkiye, Almanya.

COMPARISON OF GERMANY AND TURKEY 6TH GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM

Abstract

The aim of this study is to compare Turkey 6th grade social studies curriculum and Germany 6th grade history, geography and citizenship curriculum in terms educational philosophy, general objectives, learning areas and assessment. This study is a cross-national comparative education research. The collected data were analyzed comparatively by using document analysis as a qualitative analysis method. According the result; when analyzed the purposes of curriculum and teaching philosophy it was determined that the main common point was effective citizenship and to grow up the person who was researcher, questioner and thinks critically. In the study, the weekly course hours are the same; but in Germany it was found that there were more objectives in the curriculum. Another significant findings indicated that in Turkey, national issues were at the forefront in the content of history lessons but in Germany, a universal understanding of history came to the forefront. When the assessment tools used in Turkey is investigated, open-ended and multiple-choice exams are often used. In Germany; besides these assessment tools; presentations, wall newspapers, collage works are also applied.

Keywords: Comparative education, social studies course curriculum, Turkey, Germany.

GİRİŞ

Bireylerin temel haklarından birisi de eğitim hakkıdır. Devletler, vatandaşlarının bu hakkını kullanabilmesi için fiziki ortamları oluşturmakla kalmaz, eğitim-öğretim hizmetlerini çağdaş dünyaya uygun ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirirler. Bu durum beraberinde yeni eğitim ve öğretim programlarının oluşturulmasını zorunlu kılar.

Ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri belirlenirken, uygulanan eğitim sistemlerinin rolü büyük önem taşır. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA ve TIMSS gibi sınavlar ülkelerin dünya ülkeleri içinde bulundukları konumu ve sıralamayı göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, bu eğitim araştırmaları, ülkelerin eğitim sistemlerinin eksikliklerini analiz edebilmeleri açısından da doğrudan veriler sunmaktadır. Uluslararası sınavlar, ülkelerin eğitim kalitelerini yükseltmeleri için yapılması gereken eğitim reformlarına yön vermektedir; öğretim programlarının hazırlanmasında eğitim bilimciler ve eğitimle ilgili tüm paydaşlara yol göstermektedir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması ülkelerin neyi, nasıl ve ne ölçüde eksik yaptığını belirlemek ve ortaya çıkarılan bu eksiklikleri minimuma indirmek açısından önemlidir (Kab, 2012). Karşılaştırmalı eğitim ilk kez 1817’de ortaya çıkmış olmasına rağmen uluslararası manada ortak bir tanımı yapılmamıştır (Türkoğlu, 2015:2). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolunda yararlı teklifler getiren bir disiplin olarak tanımlanmıştır. Eğitsel olguları inceleyerek, kültürel, politik ve toplumsal ilişkileri irdeler. Benzer şekilde Erdoğan (2003) ve Kaya (2011), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının bilimsel çalışma alanları içindeki yerini eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi bir alt eğitim bilimi dalı olarak görmektedir.

“Karşılaştırmalı eğitim bir ülkedeki eğitim sistemini belirli ilgi noktaları yönünden karşılaştırır. Ortak ölçütler belirleyerek ülkeler arasındaki benzer ve farklı durumları ortaya koyar. Günümüzde ülkeler eğitim sistemlerinde düzenlemeler yaparken, ortaya çıkan sorunları, farklı ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırırlar. Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ülkelerin politik, ekonomik ve kültürel ilişkiler içerisine daha fazla girmesine ve diğer ülkelerde eğitim alanında meydana gelen değişimleri daha yakından takip etmelerini sağlamıştır” (Türkoğlu, 2015: 8).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Almanya Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının 6. Sınıf seviyesinde hedefler, içerik, ölçme değerlendirme yaklaşımları boyutlarında karşılaştırarak, programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Dünyanın 3. büyük ekonomisi ve Avro bölgesinin en büyük ekonomisi olan Almanya’nın eğitim alanındaki yaptığı yatırımlar, atılımlar ve uluslararası sınavlarda elde ettiği başarılar örnek teşkil edecek niteliktedir. Gelişmekte olan ülkeler içerisinde yer alan Türkiye ise yaptığı yatırımlara karşın eğitimde istenilen düzeye bir türlü ulaşamamıştır. Bu karşılaştırma, Türkiye’deki eğitim sisteminde yapılacak olan reformlara ve yeni hazırlanan öğretim programlarına katkı sunabilecektir.

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşımın benimsendiği araştırmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Bryman, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2006), doküman incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını belirtmiştir. Doküman incelemesi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırılabilir özelliğine sahiptir (Çepni, 2012). Eğitim odaklı araştırmalarda ders kitapları, öğrenci ve öğretmen kitapları, ders ve ünite planları, program yönergeleri, eğitimle ilgili resmi belgeler

doküman incelemesinin veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Almanya'da Grundschule (ilköğretim) basamağında, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tek disiplinli şekilde branşlar halinde okutulan Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi derslerinin öğretim programları ile Türkiye'deki Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Türkiye'de 2017 yılında uygulanmaya kademeli olarak başlanan sosyal bilgiler öğretim programı ile Almanya uygulanan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi(politika dersleri) öğretim programlarıdır.

Veri Toplama ve Veri Analizi

İncelenen sosyal bilgiler öğretim programlarıyla ilgili bilgiler, ülkelerin resmi internet sitelerinde alan öğretim programı yönergelerinden elde edilmiştir. Belirlenen ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının amaçları, öğrenme alanları, kazanımları incelenerek elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak nitel şekilde analiz edilmiştir. Tablolar biçiminde sunulan bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanarak araştırmanın sonuçları oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada Almanya sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih, coğrafya ve politika dersleri öğretim programları ile Türkiye 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı konu dağılımları ve öğrenme alanlarının sınıf düzeylerinde karşılaştırılmalarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

a) İncelenen Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Amaçları Açısından Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının amaçları ve eğitim felsefeleri açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: İncelenen Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Amaçları ve Eğitim Felsefeleri

Türkiye	Almanya
1. Toplumun özgür bir üyesi olarak bireysel özellikleri ile birlikte millî, manevi ve evrensel değerlerin farkına vararak erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri. 2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak, özgürlük ve sorumluluklarının bilincinde olan, demokratik hayata etkin bir şekilde katılarak karşılaştığı sorunlara barışçıl çözümler üreten, yaşamın her alanında hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmaları. 3. Yaşadığı çevre ve dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyıp insan ile çevre arasındaki etkileşimi coğrafi sorgulama becerilerini kullanarak açıklamaları. 4. Ekonomi okuryazarı olarak ekonomik kaynakların sürdürülebilir ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları. 5. Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri.	Rheinland-Pfalz eyaletinde sosyal bilgiler öğretim programlarının amaçları şöyle vurgulanmıştır: 1.Öğrencilerin mevcut sosyal koşulları, coğrafi, tarihi ve politik yapıları sahip oldukları bütünlük çerçevesinde algıladıkları verisine dayalı olarak çevrelerindeki sorunları çözmek için çeşitli çözüm yolları geliştirmelerine destek olmak. 2.Sosyal bilgiler yoluyla edinmiş oldukları becerileri yaşamlarında uygulanabilir kılmak amacıyla öğrencileri tanıma çalışmaları yapmak. 3.coğrafya, tarih ve vatandaşlık eğitimi dersleri sıkı ilişki içindedir. Sosyal bilgiler adı altında bütünleşen bu alanlar birbiriyle koordineli olarak etkin vatandaş eğitimi üstlenmektedir. Kuzey Ren Westfalya eyaletinde sosyal bilgiler öğretim programlarının amaçları şöyle vurgulanmıştır: 1.Öğrendikleri alanlara özgü bilgiler yardımıyla yaşamlarındaki tarihi, mekânsal, politik ve toplumsal koşullara, yapılara ve süreçlere uyma yeteneği kazanabilme.

6. Küreselleşmenin toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve ekolojik alanlardaki etkileri hakkında bilgi sahibi olarak dünyadaki karşılıklı etkileşimin farkına varmaları ve insanlığa faydalı olma bilincine ulaşmaları.	2.Yaşamlarını eleştirel olarak açıklama ve bunu yaşadıkları bölgeye yansıtarak kendi kimliklerini oluşturabilme.
7. Vatandaşlık yeterliliklerinin gereği olan temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB,2015:3).	3.Yaşamlarını ergin olarak şekillendirmeye, toplum yaşamında üzerine düşen sosyal sorumluluğu taşımaya, demokratik isteklerini ve karar verme süreçlerini öğrenmeye hazır olma yeterliliği kazanabilme.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin amaçları bireylerin milli ve manevi değerlerinin geliştirilmesi ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Ayrıca hak ve sorumluluklarını bilen Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, demokratik katılım sağlayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bireylerin yaşadığı doğal çevrenin şartlarını tanıyan, araştıran, sorgulayan ve bunları yaparken eleştirel düşünce becerilerini kullanabilmesini sağlar. Küreselleşen dünyada meydana gelen ekonomik, politik, kültürel ve ekonomik gelişmeleri takip ederek ülkemiz ile karşılaştırmasını sağlar.

Milli bilincin oluşması, tarihi ve kültürel değerlerin öğrenilmesi açısından önemlidir. İyi vatandaş yetiştirmeyi temel felsefe edinmiş olan bu program bireylerin sosyal çevresi ile olumlu iletişim kurması ve Türk toplumunun değerlerinin kazandırılması açısından da kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ahlaki değerler, dürüstlük, yardımseverlik, saygı, hoşgörü ve adil olma gibi değerler sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında yerini almıştır.

Almanya’da sosyal bilgiler öğretiminin temel felsefesi etkin vatandaş yetiştirmektir. Coğrafya, tarih, vatandaşlık ve politika dersleri adı altında verilen sosyal bilgiler dersi disiplinler arası bir bütünlük içermektedir. Bireyler sosyal bilgiler yoluyla edinilen becerileri günlük hayatta uygulanabilir hale getirir. Bireyler yaşamlarını eleştirel olarak açıklayarak ve yansıtarak kimlik oluşturma çabası içindedirler. Toplum içerisinde hak ve sorumluluklarının farkında olan ve bunları büyük ölçüde uygulayan etkin vatandaşları yetiştirmek, karşılaştığı sorunlara çözüm yolları üretebilen bireyler yetiştirmek de diğer amaçları oluşturur. Demokrasi süreçlerinde aktif olarak rol alan bireyler yetiştirmek sosyal bilgiler öğretimi çerçevesinde kazandırılması düşünülen davranışlardır.

b) İncelenen Ülkelerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Kazanımlarının Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının Öğrenme Alanları ve Kazanımlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen verilere Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İncelenen Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları Ve Kazanımları

Türkiye	Almanya
Sosyal Bilgiler Dersi öğrenme Alanları Birey Ve Toplum Kültür Ve Miras İnsanlar, Yerler Ve Çevreler Bilim, Teknoloji Ve Toplum Üretim, Dağıtım Ve Tüketim Etkin Vatandaşlık Küresel Bağlantılar(MEB.2015)	Tarih Dersi Öğrenme Alanları Tarihle İlk Karşılaşmalar Tarihin Eski Çağlarından Kesit: Akarsu Vadilerinde Eski İmparatorluklar- Mısır Devleti Yunanların Zamanı Romalıların Zamanı Avrupa Ortaçağı Tarihinden
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları SB.6.1.1.Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler. SB.6.1.2. Bireyin gelişiminde ve toplumsal	Coğrafya Dersi Öğrenme Alanları 1. Dünyamız 2. Genel Bakışta Almanya 3. Kesit: Kıyılar ve Ova

birlikteliğin oluşmasında sosyal, kültürel ve tarihî bağların etkisini analiz eder. Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular.

SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.

SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.

SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini analiz eder.

SB.6.2.5. Türkiye Selçukluları Dönemi'nde gerçekleştirilen kültürel faaliyetlerin Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecine katkılarını kanıtlar gösterir.

SB.6.2.6. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.

SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.

SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.

SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.

SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate

4. Ruhr Bölgesi ve Niederlausitz
5. Orta Yükseklikteki Sıradağlar ve Alpler
6. Avrupa Kıtası'nı Tanıyoruz 6.Ünite: Avrupa İç İç Kaynaşıyor
7. Avrupa'da İklim ve Bitki Örtüsü
8. Kuzey Avrupa ve Güney Avrupa- Buz ve Ateş
9. Batı Avrupa- Çok Nüfuslu Bölgeler
10. Orta Avrupa'da Ulaşım
11. Doğu Avrupa- Kaynakların Sürdürülebilir Kullanımı?
12. Avrupa- Ekonomi Değişimde
13. Denizler- Sudan Fazlası

Vatandaşlık Dersi Öğrenme Alanları

1. Sınıfım ve Ben
 2. Okulda Yaşam
 3. Ailede Bir Arada Yaşam
 4. Belediyede Demokrasi
 5. Paranın Doğru Kullanımından
 6. Tüketici Olarak Çocuklar ve Gençler
 7. Gelecek Görevi Olarak Çevreyi Korumak
 8. Farklılıklarla Yaşamayı Öğrenmek
 9. Bilgi Kaynağı Olarak Kitlel Medya
 10. Bütün Dünyada Çocuklar
- (<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wpcontent/uploads/2015/11/kegitim.html>).

Tarih Dersi Kazanımları

Bugünkü yaşamımızın hangi geleneklere dayandığını, yaklaşımlarla açıklarlar. Geçmişteki insanların yaşam durumlarını kendi referans gruplarında tanımlarlar ve bunları kendi yaşamları bağlamında ilişkilendirirler. Geçmişte insanların sorunlara nasıl yaklaştıklarını ve hangi tarihsel durumların davranışların çerçevesini sınırladığını tanımlarlar.

Tarihi olguların çıkarılmasındaki farklı düşünceleri, bakış açılarını ilgi ve değerlere bağlılığını ilgili durum çerçevesinde açıklar.

Tarihi durumlar arasında açık temeller üzerinde zamansal ve mekânsal bir düzen ve basit nedensel ilişkileri kurarlar.

Tarihi bir soruyu iş bölümü yaparak çalışıp incelerler ve grupta çözüm önerilerini sunarlar. Sınırlandırılmış bir tarihi konuda tek olarak veya grup çalışmasında bağımsız şekilde bilgiler kazanırlar ve alıcı gruba uygun olarak sunarlar

(<https://www.bmbf.de/en/index.html>).

Sınırlandırılmış bir tarihi konuda tek olarak veya grup çalışmasında bağımsız şekilde bilgiler kazanırlar ve alıcı gruba uygun olarak sunarlar.

olarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.

SB.6.5.5. Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar.

SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.

SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.

SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları değerlendirir.

SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar. SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

SB.6.7.1. Türkiye'nin çeşitli özelliklerini yaşam alanını, doğa-ekonomi ve sosyal mekânların karışımı olarak tanımlarlar.

Coğrafyaya özgü terminoloji kullanarak ve alana özgü medyanın da yardımıyla coğrafi olguları gösterirler (<http://mufredat.meb.gov.tr>).

Grup içinde öğrenme ve çalışma sonuçlarını tartışır ve diğerleriyle değişim içinde kendi nesnel yargılarını ve değer yargılarını kontrol ederler.

Öğrenme yollarını belgelerler ve öğrenme çıktılarını değerlendirirler (https://azslide.com/rahmenlehrplangrundschulegeschichte_5a38189d1723dd34c6048011.html).

Coğrafya Dersi Kazanımları

Yön bulmada yardımcı olarak hayali çizgiler ağını kullanırlar.

Mekânları, idari-siyasi birimler olarak sıralarlar.

Coğrafi düzende ekonomik ve sosyal mekânları farklı boyutlarıyla gruplarlar.

Almanya ve Avrupa'nın topografilerine dair bilgilerini küresel bir topografik yönelim şeması dahilinde kullanırlar.

Doğal alanın bileşenlerinin (iklim, yüzey şekilleri, yapı, yer, bitki örtüsü, su) ayırt edici özelliklerini nitelerler ve seçilmiş mekânlarda diğerlerinin farklarını betimlerler.

Ekonomik ve sosyal mekânların bileşenlerinin (endüstri, madencilik, tarım, nüfus, yerleşim, trafik) ayırt edici özelliklerini karakterize ederler.

Yaşam alanını, doğa-ekonomi ve sosyal mekânların karışımı olarak tanımlarlar.

Coğrafyaya özgü terminoloji kullanarak ve alana özgü medyanın da yardımıyla coğrafi olguları gösterirler.

Geziler ve projeler çerçevesinde uygulamalı-coğrafi çalışma tekniklerini kullanırlar.

İnsanın doğal kaynakları kullanmasını değerlendirirler.

Yakın çevrelerinin şekillenmesinde sorumluluk alırlar.

Diğer devlet ve bölgelerdeki insanların yaşam tarzlarına saygı gösterirler.

Vatandaşlık Dersi Kazanımları

İnsanın kendi geleceğini belirlemesi hakkını tanımlarlar ve onu demokrasiye dayandırır.

Doğrudan ve dolaylı demokratik katılım yöntemlerini ayırt ederler ve avantajlarını, dezavantajlarını söylerler.

Demokratik çoğulculuğu, onun içeriksel varsayımlarını ve demokrasi için anlamını açıklarlar.

Önemli toplumsal organizasyonların, kurumların ve resmi makamların görev ve çalışmalarını tanımlarlar

(<https://www.bmbf.de/en/index.html>)

Tablo 2 incelendiğinde Almanya ve Türkiye’de 6. sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler derslerine yönelik öğrenme alanları ve kazanımların karşılaştırması görülmektedir. Ülkemizde sosyal bilgiler dersi 6. Sınıflar düzeyinde haftada 3 ders saati şeklinde düzenlenmiştir. Almanya da üç farklı disiplin altında verilen sosyal bilgiler dersi de 3 ders saati olarak planlanmıştır.

Genel anlamda bakıldığında Almanya’da öğrenme alanlarının ülkemize göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı ülkelerin de tarihlerinin incelendiği görülmektedir. Tarih anlayışı tamamıyla millilik üzerinde kurgulanmamış eski medeniyetlerin tarihleri de öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde ise bu anlayış daha farklı bir yapıya sahiptir. Tarih konuları 6. sınıf düzeyinde geniş ve derin bir şekilde alınmıştır. Mezopotamya ve Anadolu uygarlıkları tarihi ile başlayan tarih konuları Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna kadar uzanmaktadır.

Almanya’da coğrafya dersleri genel olarak yaşama yakınlık ilkesi çerçevesinde yapılan gezilerle uygulamalı bir şekilde kullanılır. Doğal kaynakların kullanımı, tarım, turizm, ve sanayi gibi ekonomik faaliyetler, dünyada meydana gelen ekolojik değişimler öğrencilerin eğitime etkin katılımı ile gerçekleşir. Farklı iklimlerin insanların yaşamlarına etkileri seçilmiş mekanlarda betimlenerek öğrencilere aktarılır. Öğrenciler süreç içerisinde sorumluluk alır ve farklı yaşam tarzlarına saygı duyarlar. Ülkemizde 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafya bilimi ile ilişkili konularının daha çok teoriye dayandığı görülmektedir. Daha çok harita, dünyanın şekli ve coğrafi konumlarla ilgili konular soyut düzeyde kalmaktadır.

Almanya’da vatandaşlık dersi kapsamında bireylerin demokratik ortamlar içerisinde aktif olarak yer aldığı, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan ve bunu günlük yaşamın her anında kullanan bireylerin yetiştirildiği öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Öğrencilerin iletişim araçlarını aktif bir şekilde amacına uygun bir şekilde kullanmaları ve medyanın demokrasi içindeki yerini kavramaları üzerinde durulmuştur. Çocuk hakları konusunda çocukların bilinçlendirilmesi, çocuk hakları ile ilgili kuruluşların yaptığı çalışmalar hakkında bilgi sahibi olması bu disiplin kapsamında verilmektedir. Ülkemizde öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan milli ve manevi değerlerine sahip çıkan bireyler olarak yetiştirilmesi disiplinin incelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Olaylara eleştirel bakabilen, araştıran ve etkin bir vatandaş olarak yetiştirilmesi öğrenme alanları içerisinde yerini almıştır.

c) İncelenen Ülkelerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ölçme ve Değerlendirme Durumlarının Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının Ölçme ve Değerlendirme Durumlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen verilere Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: İncelenen Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Ölçme Ve Değerlendirme Durumları

Türkiye	Almanya
Öğrencilerin dönem, öğrenme alanı ve ders öncesinde beceri ve kazanımlar açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesidir. Dönem başından sonuna kadar öncelik, öğrencilere not vermek değil, öğrenme eksiklerini belirlemek ve öğrenmelerini geliştirmek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğrenme öğretme sürecini biçimlendirmektir. Öğrencilerin kazanım ve beceri açısından ne düzeyde olduklarının, bir diğer ifadeyle öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesidir (MEB.2017).	Okul içi değerlendirme öğretimin daha da geliştirilmesini destekler. Ortak çalışmanın başarısını ve etkililiğini doğrulamak için bir araçtır. Okul içi değerlendirme, okulla ilgili kalite standartları, okulda edinilecek yeterlilikler ve öğrenci ile ilgili eğitim standartlarıyla yakından ilişkilidir. Çerçeve programın amaç ve gerekliliklerinin okulda ne derece sağlandığı konusunda geri bildirim sağlar. Okul içi değerlendirmeler, okulun öğrenme kültürünün nitel değişimine yönelik çabalarını ve sonuçlarını somut ve tartışılabilir kılar. Maddi bir

durum tespiti olarak, okulun daha da geliştirilmesi adımlarının somut planlanması için temel oluşturmaktadır
(<https://www.bmbf.de/en/index.html>)

Tablo 3 incelendiğinde, Ülkemizde uygulanan değerlendirme süreçleri öğrencileri tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere gerçekleşmektedir. Türkiye’de öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olduğu programların uygulanması, kazanımların ve becerilerin ölçülmesi, bireylerin gelişim süreçlerinin kontrol edilmesi gibi durumların belirlenmesi açısından ölçme ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Öğrencilerin öğretim süreci içerisindeki davranışlarının izlenmesi, öğrenmede yaşanan güçlüklerin ortaya çıkarılması ve giderilmesi, öğrenmelerin kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi ve bunlara dair geri bildirimlerin sağlanması anlayışı benimsenmiştir. Yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve proje çalışmalarının değerlendirmesi gibi değerlendirme metotları kullanılmaktadır.

Almanya’da ölçme değerlendirme durumları süreç odaklı olarak spesifik kriterlere göre yapılmaktadır. Başarının belirlenmesi için yazılı, sözlü, bireysel ve gruba bağlı ölçmeler yapılmaktadır. Başarının tespitinde ürün, yöntem ve süreçler dikkate alınmaktadır. İş birliğine dayalı öğrenmelerden elde edilen sonuçlar sunularak öğrencilerin tartışma ve fikir üretme becerileri geliştirilmektedir. Bunun yanında test ya da yazılı sınavlar gibi klasik değerlendirme uygulamaları da kullanılmaktadır.

SONUÇ

Bu bölümde Türkiye’de 6. sınıf düzeyinde uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı ile Almanya (Grundschule) ilköğretim basamağındaki tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri öğretim programlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Almanya’da ilköğretim düzeyinde verilen tarih coğrafya ve vatandaşlık(politika) derslerinin ülkemizdeki sosyal bilgiler dersiyle birçok yönden farklılıklara sahip olduğu görülmüştür. Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Milli ve manevi değerleri yücelten, araştıran sorgulayan ve etkin bir vatandaş olarak toplumun gelişimine katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesi sosyal bilgiler öğretim programının en önemli hedefleri arasındadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretim programlarının amaçları ve eğitim felsefeleri incelendiğinde en temel ortak noktanın etkin vatandaşlık olduğu, araştıran sorgulayan ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmüştür. Haftalık ders saatleri aynı olmakla birlikte, öğretim programında Almanya’da öğrencilere kazandırılması düşünülen kazanımların daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de tarih dersi konularının içeriğinde milli konular ön plana çıkarken, Almanya’da ise evrensel bir tarih anlayışının öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de kullanılan ölçme değerlendirme araçları incelendiğinde, açık uçlu ve çoktan seçmeli sınavlar sıklıkla kullanılmaktadır. Almanya’da, bu değerlendirme araçlarının yanı sıra; sunumlar, duvar gazeteleri, kolaj çalışmaları gibi farklı yöntemler de uygulanmaktadır.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bogdan R. C. ve Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education. and introduction to theory and methods. Third Edition., New York: MA, Allyn&Bacon.

Bryman, A. (2004). Social research methods. (8th Ed.). New York, Oxford University Press.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282.

<http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 28.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wpcontent/uploads/2015/11/kegitim.html> adresinden 15.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

https://azslide.com/rahmenlehrplangrundschulegeschichte_5a38189d1723dd34c6048011.html adresinden 05.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.bmbf.de/en/index.html> adresinden 01.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almanya'daki Tarih, Coğrafya Ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, E. (2011). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*, Ankara: Pegem Akademi.

Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Blm. Uzm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Blm. Uzm. Elif Kılıç
MEB
elifkili40@gmail.com

Blm. Uzm. Aybike Dağıstan
MEB
aybike_y@msn.com

Blm. Uzm. Suna Dağdelen
MEB
sndagdelen@gmail.com

Özet

Bu araştırma ilkököl İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, eğitim programının temel öğeleri olan kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler ve değerlendirme süreci ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme düzeyine, programı uygularken karşılaştıkları güçlüklerle, programın güçlü ve zayıf yönlerine ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler tipik durum örneklemesiyle belirlenen, 15 ilkököl İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kazanım, içerik, etkinlikler bakımından yenilenen öğretim programlarını yeterli buldukları ancak araç gereç ve değerlendirme ögesine yönelik eksiklikler yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ilkökulda İngilizce ders saatlerinin haftada 2 saat olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sorunların programların uygulanmasını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenler bu sorunların giderilmesi amacıyla ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders içi uygulanabilecek konuşma etkinliklerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, program değerlendirme.

TEACHER VIEWS ON PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE PROGRAMS

Abstract

This study investigates teachers' views on primary school English language teaching curriculum. For this aim, objectives, content, activities, materials and equipment and assessment which are the basic components of the curriculum are taken as the criterion. Besides this, the study investigates teachers' level of information about the curriculum, the difficulties that were experienced by teachers in

implementing the curriculum, the strengths and weaknesses of the curriculum and teachers' suggestions for improving the curriculum. This is a qualitative research and employs interview techniques. Data were collected through interviews of 15 primary school English teachers. Descriptive analysis techniques were applied. As a result of the research, it was seen that the teachers found the renewed curriculums satisfactory in terms of acquisition, content, and activities but it has been seen that there are deficiencies related to tools and evaluation items. Teachers have suggested increasing course hours and decreasing classroom crowd.

Keywords: English curriculum, program evaluation.

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca topluluklar halinde yaşamış, birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmuştur. Sosyal bir varlık olan insan, ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşünce paylaşımında bulunmak ve yaşadığı toplum içerisinde hayatını sürdürebilmesi için çevresiyle iletişim kurmak zorunda kalmıştır. Dil bu iletişimi sağlayan birincil araçtır (Şahin, 2016). Ulaşım ve iletişim gibi başlıca alanlarda yaşanan teknolojik gelişmeler toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin artmasına sebep olmuş, bireylerin ana dillerine ek olarak en az bir yabancı dil öğrenme gereksinimlerini daha da artırmıştır. Günümüz şartları düşünüldüğünde İngilizce dünya dili olma rolünü üstlenmiş bulunmaktadır. Crystal (1997) dünya genelinde 60'tan fazla ülkede İngilizcenin resmi ya da yarı resmi dil olarak kullanılmakta olduğunu, bilimsel çalışmaların ise üçte ikisinin İngilizce yazıldığını belirtmiştir. Ülkemizde de durum farklı olmayıp, en yaygın öğrenilen ve öğretilen yabancı dil İngilizcedir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması ile birlikte öğretim süreci 3 kademedan oluşturulmuştur. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak değiştirilmiş ve 2012 Eylül ayı sonu itibarıyla 5,5 yaşını tamamlamış çocukların ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin ilkököl 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Bu uygulamayla ilkököl 4'de yabancı dil eğitimine başlama uygulaması 2 yıl daha öne çekilerek ilkököl 2'den itibaren başlatılmıştır.

İngilizce öğretiminin ilkököl 2'den başlatılmasıyla birlikte yeni bir öğretim programının hazırlanmış ve ilk defa 2013-2014 öğretim yılında uygulanmıştır. 2017 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında güncellemeye gitmiş ve yenilenen İngilizce öğretim programı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır.

Yeni İngilizce dil öğretim programında Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (CEFR) ilkeleri ve tanımlayıcıları yakından takip edildiği belirtilmiştir. CEFR özellikle öğrencilerin akıcılık, yeterlilik ve dil öğrenimini desteklemek için öğrenmelerini gerçek yaşam pratiğine geçirme ihtiyacını vurgulamaktadır (CoE, 2001); buna göre, yeni müfredat modeli, otantik bir iletişim ortamında dil kullanımını vurgulamaktadır. Tek bir dil öğretme metodolojisinin, çeşitli aşamalarda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek olmadığı ve geniş bir öğrenme stiline hitap ettiği görülmediğinden, öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımı benimsenmiştir. Öğrencileri, bir çalışma konusu olarak dile odaklanmak yerine, bir iletişim aracı olarak İngilizceyi deneyimleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin dilin öğrencileri değil de o dilin kullanıcıları olmasını sağlayan sınıf içi her türlü iletişimde İngilizcenin kullanımı vurgulanmıştır. CEFR'nin dil öğreniminin yaşam boyu bir girişim olduğunu düşündüğü için, en erken aşamalardan İngilizce'ye karşı olumlu bir tutum geliştirmek esastır; Bu nedenle, yeni müfredat, İngilizce öğrenenlerin / öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecinde rahat ve destekli hissettikleri keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik etmeye çalışmaktadır. İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için otantik materyaller, tiyatro ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler uygulanmalıdır. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde, konuşma ve dinleme üzerinde durulur; Okuma ve yazma, öğrenciler daha gelişmiş hale geldikçe daha yüksek sınıflarda yer alır. Her aşamada, gelişimsel olarak uygun öğrenme görevleri, iletişim yetkinliğinin temeli olan öğrenci özerkliği ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanılmasını sağlar.

Bugünün toplumundaki ekonomik, politik ve sosyal ilerlemenin anahtarının, Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkin bir şekilde iletişim kurma becerisine bağlı olduğu ve İngilizcede yeterliliğin bu süreçte kilit bir faktör olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için, başka herhangi bir alanda olduğu gibi, İngilizcenin de öğrencilerin günlük yaşamlarında bir önemi olmalıdır. Bu nedenle, Hymes (1972) ve Widdowson (1978) gibi akademisyenler, dil öğreniminin bağlam içinde gerçekleştirilmesi gerektiğini iddia etmişlerdir; Yani, soyut bir alıştırma yerine, gerçek iletişimsel amaçlar için, günlük etkileşimler sırasında kullanılmalıdır. Buna göre, öğrencilerin İngilizceyi ihtiyaç ve istekleri iletmeye, görüş ve inançları dile getirme, ilişkiler kurma aracı olarak görmesini isteyen yeni müfredat modeli, iletişim amaçlı dil öğrenmeye odaklanır.

İletişimsel yaklaşım, hedef dilin sadece bir çalışma nesnesi olarak değil, başkalarıyla etkileşimde bulunma aracı olarak kullanılmasını da gerektirir; Odak dilbilgisi yapıları ve dilsel işlevler üzerinde değil, gerçek anlamda bir anlam oluşturmak için dilin etkileşimli bir bağlamda otantik olarak kullanılması üzerinedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards, 2006). Başka bir deyişle, öğrenciler, akranlar arasında veya öğrencilerle öğretmenleri arasında gerçek bir iletişim gerektiren faaliyetlere girerler; örneğin, hazır materyalleri prova etmek yerine bir grup olarak kendileri oyun oluşturup sınıf arkadaşlarıyla oynarlar. Sınıf materyalleri ve öğretim araçları, gerçek hayatta kullanılan İngilizceyi göstermek için mümkün olduğunca otantik kaynaklardan alınır. Ayrıca, öğrenmenin başarısı için motivasyon önemli olduğundan, müfredat, farklı gelişim düzeylerinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İngilizceyi ilgi çekici, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Cameron, 2001). Bu nedenle, mevcut programın kapsamını, öğrencilerin özellikleri, gelişim dönemleri ve öğrenme stratejileri açısından tanımlamak çok önemlidir. Program, altı ila on üç arasında geniş bir dönemi kapsamaktadır ve bu nedenle gelişimsel olarak konuşulmakta, program küçük öğrencilere ve gençlere hizmet etmelidir (Pinter, 2006; Rixon, 1999). Bu iki grup öğrencinin bilişsel ve sosyal özellikler açısından birbirinden belirgin bir şekilde farklı olması nedeniyle program, bu farklılıkları, bağlamlar ve görevler, bilişsel yük, değerlendirme ve değerlendirme ve türler gibi, ders programının tüm katmanlarında dikkate alınmalıdır. Küçük yaş dil öğrencilerine ağırlıklı olarak "İngilizce" ile şarkı söyleme, dans etme, oyun oynama, sanat yapma ve zanaat etkinlikleri yapmalarının beklendiği bir "oyun dünyası" verilir (McKay, 2006). Konuşma ve dinleme, programın ilk üç sınıfında gösterilen temel becerilerdir. Takip eden yıllar, CEFR'nin teorik yaklaşımı doğrultusunda tüm becerileri içerir. Bununla birlikte, bu, öğretmenlerin iletişimsel bir sınıf ortamında makul ve belki de kaçınılmaz olabilecek herhangi bir okuma veya yazma görevi veremeyecekleri anlamına gelmez.

Programın bir başka yönü, öğrencilerin sınıf içi ve dışı dil öğrenimine nasıl yaklaştıklarının yanı sıra öğretmenlerin bu deneyimleri sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleri ile de ilgilidir. Bu yönüyle öğrenme stratejileri ele alınmaktadır (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996). Öğrenme stratejileri, program içerisinde farklı boyutlarda ele alınmaktadır. İlk boyut, öğretmenlerin yanı sıra kitap yazarlarına, verilen öğrenci grubu için ilgili, ilginç ve ulaşılabilir olan görevler ve bağlamlar sağlanmıştır. İkinci boyut, programın her biriminde sunulan ödevlere, öğretmenlerden ve kitap yazarlarından bekledikleri şeyin bir örneğini sağlamakla ilgilidir. Program temel olarak, öğretmenin metodolojik olarak iyi ayarlanmış öğretimi ve özenle seçilmiş ödevlerle elde edilebilecek sınıf eğitimi ve ödevleri için öğrenme stratejilerini değiştirmeyi beklemektedir (Cohen, 2011). Üçüncü boyut, müfredat bölümünde belirlenen test ve değerlendirme perspektifinin çerçevesidir. Test bölümünde belirtildiği gibi, programın en önemli yönlerinden biri olumlu ve faydalı geri yıkama etkisi yaratmaktır. Bu hedef, öğrencilere zengin ve geniş kapsamlı öğrenme stratejileri kullanmalarını sağlamaya yöneliktir. Başka bir deyişle, program, sınavlar nedeniyle bazı özel dil öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre aşırı kullanılmasını kesinlikle reddeder.

İngilizce öğretim programımızda da bahsedildiği gibi programlar yenilenmekte ve çeşitli değişiklikler yapılmaktadır. Uygulanan yeni programların etkililiği konusunda yargıya varabilmek için, düzenli bir değerlendirme işleminin yapılması gerekmektedir. Öğretim programı değerlendirilirken programdaki eksiklikleri belirleyebilmek için programın tek tek bütün öğelerine bakılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, İlkokul İngilizce dersi öğretim programının etkililiği konusunda bir yargıya varabilmek için, programın öğelerindeki eksikliklerin ve aksaklıkların belirlenmesi gerekmez. Bu

eksikliklerin belirlenmesinde, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları ve uyguladıklarının bilinmesi programların başarısında büyük ölçüde belirleyici olmaktadır. İngilizce dersi öğretim programa yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı programı uygulamakta güçlük çektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, programla ilgili yeterli düzeyde hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmadığı ve öğrenme ortamlarının yeterli teknik donanıma sahip olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. (Büyükduman, 2005; Er, 2006; Erdoğan, 2005; Mersinligil, 2002; Seçkin, 2011). Bu araştırma, ilkökul İngilizce dersi öğretim programının öğelerine ilişkin (kazanımlar, içerik, etkinlikler, araç gereçler ve değerlendirme) öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme düzeyleri, programı uygulama aşamasında karşılaştıkları güçlükler, programın geliştirilmesine yönelik önerileri, programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul İngilizce dersi öğretim programlarının;
 - a. Kazanımlar
 - b. İçerik
 - c. Etkinlikler
 - d. Araç gereçler ve
 - e. Değerlendirme öğesine yönelik öğretmen görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin ilkökul İngilizce öğretim programları ile ilgili uygulama öncesinde bilgilenme düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin ilkökul İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında karşılaştığı güçlükler nelerdir?
4. Öğretmenlere göre ilkökul İngilizce öğretim programlarının güçlü yönleri nelerdir?
5. Öğretmenlere göre ilkökul İngilizce öğretim programlarının zayıf yönleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin ilkökul İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesi olan görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışmamızın katılımcı grubunu Kırşehir ili ve ilçelerinde çalışan 15 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Tipik durum örnekleme, bir uygulamanın yapıldığı bir dizi durum arasından en tipik bir ya da birkaç tanesini saptayarak çalışma yapma olanağı veren örnekleme yöntemidir. Tipik durum örneklemeinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeciler 1'den 15'e kadar rastgele biçimde sıralanmış ve numaralandırılmıştır (Öğr.1, Öğr.9. vs...) Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. "Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır" (Patton, 1987). Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için sorularınız çoğunlukla açık uçlu olmalıdır. Bu tarz görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır (Merriam, 2013).

Geçerlik, güvenilirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacılar tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları; başlangıçta belirlenen kazanımlar, içerik, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme, programla ilgili öğretmenlerin bilgilenme düzeyi, programın uygulanmasında yaşanan güçlükler, programın olumlu ve olumsuz yönleri ve programın geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri temaları altında sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Programların Kazanımlar Ögesine Yönelik Görüşler

Kazanımlar ögesine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu kazanımların ilkökul seviyesine göre yeterli düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Kazanımların daha çok dinleme ve konuşma becerilerine yoğunlaştığını, günlük yaşam durumlarına uygun olduğunu, dil öğrenmeyi sevdirecek nitelik taşıdığını belirtmişlerdir. Ancak ders saatinin az olması ve sınıf mevcudunun fazla olması gibi nedenlerden dolayı kazanımlara yönelik çok fazla etkinlik yapılamadığını da eklemişlerdir. İki öğretmen ise kazanımlar açısından programın daha zengin olabileceğinden, küçük yaş öğrenci grubuna hitap ettiği için daha fazla eğlence ve etkinlik odaklı olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin programda kazanımlara yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"İlkokul 2. Sınıfta temel bir öğretim yapıldığından kazanımlar oldukça basit düzeyde olup öğrencilerin seviyelerine uygundur. Ancak sınıfların kalabalık ve ders saatinin az olması kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Kazanımlar için yeterince etkinlik yapılamamaktadır." (Öğr. 1)

"Kazanım öğelerinin içerik ve ders saatlerine doğru orantılı olarak artırılıp zenginleştirilirse daha etkili öğrenim olacağını düşünüyorum." (Öğr. 7)

"Kazanımların eğlence ve aktivite odaklı olduğu daha çok ön plana çıkarılmalıdır." (Öğr. 11)

Programların İçerik Ögesine Yönelik Görüşler

İçerik ögesine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genel olarak bir sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır. Öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı söylenen içerik ögesinin birbiriyle bağlantılı konularla sıralandığı, içerisinde yeterince tekrar ve örnek barındırdığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci ilgisini çeken ve derse karşı istek uyandıran resim çizme, boyama yapma gibi etkinliklerin de yer aldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin programın içerik ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"İçerik ile ilgili herhangi bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Öğrenci seviyesi ve kazanımlar açısından uygundur. Dilin farklı ve yeni olması ve içeriğin de güncel olması öğrencilerin ilgisini çekmektedir." (Öğr. 5)

"İçerik öğrenci seviyesine uygundur. Yeterince tekrar ve örnekler barındırıyor. Konular birbiriyle bağlantılı ayrıca resim çizme, boyama yapma gibi etkinlikler sayesinde ilgi çekiciliği artırılmış." (Öğr. 14)

Programların Etkinlikler Ögesine Yönelik Görüşler

Etkinlikler ögesine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlerin programda yer alan etkinliklerin içerik ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ancak etkinliklerin sayısının yeterli olmadığından, var olan etkinliklerin ise yeterince eğlenceli olmamasından şikâyet etmişlerdir. Bu problemi aşmak için öğretmenlerin ders kitabı ve program haricinde farklı etkinlikler uyguladıklarını, ancak böyle olunca da

kazanımları yetiştirmekte sıkıntı yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca boyama, resim yapma gibi etkinliklerin çok olduğunu, konuşma etkinliklerinin yeterli seviyede yapılamadığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin programın etkinlikler ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerik ile uyumludur ancak az ve sıkıcıdır. Bu yüzden içerik sabit kalmakla birlikte sınıfta farklı etkinlikler uygulamaktayım. Bu aşamada da ders saati konusunda sıkıntı yaşanmaktadır. Sürenin kısıtlı olmasından dolayı yeterince etkinlik yapılamamaktadır." (Öğr. 1)

"Art and crafts, role playing, coloring games vs. şeklinde dolu dolu geçen derslerde speaking activities öğrencilerin düzeyi ve ders saatinin genel olarak az olmasından dolayı zayıf kalmaktadır." (Öğr. 4)

"Kitabımız etkinlik açısından zengin değil. Çocukların konuyu anlayabilmesi için yeterli etkinlik yok. Yaşlar küçük olduğu için etkinliklerin daha çeşitli olması gerekiyor. Öğrenciler çabuk sıkılıyorlar. Kitabın arkasına kes yapıştır etkinlikleri eklenebilir." (Öğr. 16)

Programların Araç Gereçler Ögesine Yönelik Görüşler

Araç gereçler ögesine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu yıl kullanılmaya başlanan ders kitaplarının daha çok ilgi çekici ve görece daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Ancak ders kitabının kazanılması öngörülen her kazanımı karşılayamayacağı fikri de ön plana çıkmıştır. Ders için gerekli diğer araç gereçlerin öğretmenler ve öğrencilerin kendileri tarafından sağlandığını belirtip bu konuda destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın araç gereçler ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Etkinliklerin uygulanması için sağlanan araç gereçler etkinliklere uygun ve yeterlidir. Ancak içeriğin sunulması aşamasında öğretmenler için de araç gereç sağlanması sürecin daha iyi işlenmesini sağlayacaktır." (Öğr. 1)

"Temel kaynağımız ders kitabımız ve dinleme kayıtları. Geçmiş yıllarda kullandığımız kitaplara göre daha renkli ve çekici bir havası var. Bu bakımdan öğrencilerde daha fazla ilgi uyandırdığını düşünüyorum." (Öğr. 8)

"Araç gereçler yetersiz, bu anlamda daha çok desteklenmeliyiz. Gerekli araç gereçler öğretmen ve öğrenciler tarafından karşılanmaktadır." (Öğr. 3)

Programların Değerlendirme Ögesine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde değerlendirme ögesine yönelik olarak sınıf düzeyine uygun olduğu görüşü ağır basmaktadır. Ancak belirtilen değerlendirme yöntemlerinin hepsini uygulamak sınıf mevcudunu da dikkate aldığımızda zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yerine öğretmenler değerlendirme yaparken performans ölçeği, ürün dosyası gibi ek yöntemlerle değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Programda önerilen değerlendirme etkinlikleri sınıf düzeyi için uygundur. Bununla birlikte sınıf içi gözlem yaparak, öğrencilerin derse katılımını takip ederek ve dönem boyunca yaptıkları etkinliklerle oluşturdukları ürün dosyalarını inceleyerek değerlendirme yapmaktayım." (Öğr. 1)

"Değerlendirmeyi ders içi performanslarını ölçmek amacıyla hazırladığım ölçekler ile yapıyorum. Programda belirtilen değerlendirme yöntemleri ders saati az olduğu için bazen uygulanamayabiliyor." (Öğr. 12)

"Değerlendirme ögesinin uygun olmasına karşın öğrenci mevcutları ve yetersiz ders saati sebebiyle uygulanabilirlikten uzaklaşmaktadır." (Öğr. 7)

Programlar Hakkında Bilgilenme Düzeyine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde program hakkında bilgilenme düzeyleri sorulduğunda bilgilenme seviyelerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı hiç bilgilendirilmediklerini söylerken, kimi öğretmenler ise seminer tarzı çalışmalar gerçekleştirildiğini ama verimli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumdan rahatsız olmakla birlikte bu açıklarını sosyal medya araçlarından ve forum sitelerinden kapatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programların daha verimli ve etkili bir şekilde kullanılması için daha fazla bilgilendirme çalışmaları yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilme ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Öğretim programlarının uygulanması öncesinde herhangi bir bilgilendirme yapılmamaktadır. Seminer çalışması sırasında kazanımları ve içeriği inceleyerek bilgi sahibi olmuştum. Ayrıca uygulama esnasında zaman zaman kılavuz kitaplardan yararlanmaktayım." (Öğr. 1)

"Bu konuda seminer, konferans vb. aktivitelerin artırılması gerekmektedir. Hiç bilgilendirilmedim." (Öğr. 15)

"Galiba bir seminer yapıldı, ya da kağıt üzerinde kaldı. Tam olarak bir bilgilendirme çalışması yapılmadı. Bakanlık düzeyinde değil ama sosyal medya ve haberlerden bilgi sahibi olduk." (Öğr. 9)

Programların Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler

Öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler hakkında yapılan görüşmelerde öğretmenler yoğun olarak ders saatinin az olmasının yaşadıkları en büyük güçlük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olması öğrenci başına ayrılan zamanı kısıtladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere materyal desteği sağlanmaması ve özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce hazırbulunuşluluk seviyelerinin çok düşük olması yakınılan diğer güçlükler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin programların uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükler ögesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Uygulama sırasında karşılaştığımız en büyük sorun ders saatinin az olmasıdır. Öğrencilerin çok yavaş yazıyor olmasından da kaynaklı neredeyse hiç yazma etkinliği yapılamamaktadır. Ayrıca içeriğin sunulmasında öğretmene araç gereç sağlanmaması ek materyallere ihtiyaç doğurmaktadır." (Öğr. 1)

"Ders saatinin az olması istediklerimi yapabilme açısından kısıtlıyor. Birçok güzel fikir geliyor aklıma ama çoğunu uygulayamıyorum. Öğrencilerimiz hemen unutabiliyor." (Öğr. 5)

"Öğrenci mevcutlarının fazlalığı eğitimde kaliteyi ve verimi olumsuz etkilemektedir. 2.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin yeterli olmaması bir diğer güçlüktür." (Öğr. 7)

Programların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Görüşme sonunda katılımcı öğretmenlere ilkökul İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik neler önerirsiniz sorusu sorulmuştur. Verdikleri cevaplar ile öğretmenler görüşme süresince en fazla değindikleri konu olan ders saatinin azlığından şikâyet etmiş, haftada iki saat olan İngilizce ders saatinin kalıcı bir öğrenme için yeterli olmadığından bahsetmişler ve bu konuda bir adım atılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca konuşma ve dinleme becerisinin dil öğrenimindeki önemine değinen öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin artırılması ve daha ilgi çekici hale getirilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin programların geliştirilmesine yönelik değerlendirmelerini içeren orijinal ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur;

"Öncelikle ders saati konusunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ya ders saati artırılmalı ya da verilen süreye uygun program güncellenmelidir. Etkinlikler yeniden gözden geçirilmeli ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Ek materyallere ihtiyaç azaltılmalı, bu konuda MEB önlem almalıdır." (Öğr. 1)

"Konuşma aktivite ve ünitelerinin artırılıp, ders saatinin daha yoğun olduğu görsel araçların bol kullanıldığı bir ortamda öğrenciyi dile maruz bırakmak dil öğrenimini kolaylaştıracaktır." (Öğr. 11)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler analiz edildiğinde kazanımlar, içerik, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme, programla ilgili öğretmenlerin bilgilenme düzeyi, programın uygulanmasında yaşanan güçlükler, programın olumlu ve olumsuz yönleri ve programın geliştirilmesine yönelik öğretmen önerileri temaları oluşturulmuştur. Bu temalar şematik olarak Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: İlkokul İngilizce Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar

Kazanım ögesi değerlendirildiğinde kazanımların yeterli olduğu, dinleme ve konuşma becerilerine yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun sıkıntısı kazanımların yerine getirilebilmesi için gereken ders saatinin olmaması ve sınıf mevcutlarının yoğunluğu olmuştur. Geçmiş öğretim programlarının değerlendirilmesinde de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Güneş (2009) ilköğretim 5. sınıf yeni İngilizce öğretim programını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde güçlük yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Büyükduman'ın (2005) yaptığı çalışmada, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşandığına ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, eski ve yeni İngilizce dersi öğretim programında, dört dil becerisinin geliştirilmesine ilişkin kazanımların yer alması konusunda olumlu görüş bildirirken, uygulamada yaşanan sorunların aynı olduğu ve süregeldiği görülmektedir.

İçerik ögesi öğretmenler tarafından öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Öğretmenler yaptıkları değerlendirmede konuların birbiri ile bağlantılı olduğunu, yeterince örnek içerdiğini ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Topkaya ve Birçek (2010) yaptıkları çalışmada 4.sınıf İngilizce öğretim programının çok fazla sözcük içerdiği ancak dilbilgisi yapılarına çok fazla yer vermediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler öğretim programında yer alan etkinliklerin içerik ile uygun olduğunu belirtmişler ancak sayı bakımından yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu yıl kullanılmaya başlanan ders kitaplarının daha çok ilgi çekici ve görece daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Ancak ders kitabının kazanılması öngörülen her kazanımı karşılayamayacağı fikri de ön plana çıkmıştır. Ders için gerekli diğer araç gereçlerin öğretmenler ve öğrencilerin kendileri tarafından sağlandığını belirtip bu konuda destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Seçkin (2011) tarafından yapılan araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir.

İlkokul İngilizce öğretim programlarının değerlendirme ögesinin sınıf düzeyine uygun olduğu görüşü ağır basmaktadır. Ancak belirtilen değerlendirme yöntemlerinin hepsini uygulamak sınıf mevcudunu da

dikkate aldığımızda zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yerine öğretmenler değerlendirme yaparken performans ölçeği, ürün dosyası gibi ek yöntemlerle değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Güneş'in (2009) ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçlar, öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme ögesinin uygulamasına yönelik benzer güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, programda sözü edilen değerlendirme teknik ve yöntemlerine yönelik yeterli örnek yer almadığı, bundan dolayı neyi nasıl kullanacaklarını bilemediklerini ve uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin program hakkında bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmış olup, öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlarımızı destekler nitelikte İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitim seminerlerine gereksinim duyduklarını göstermektedir (Güneş, 2009; Topkaya ve Küçük, 2010).

Güneş (2009), Kızıldağ (2009) ve Topkaya ve Birçek (2010) tarafından İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, derse ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin ders araç ve gereçlerine ulaşmakta güçlük yaşadığını ve sınıfların kalabalık olmasının programın sağlıklı uygulanabilmesini engellediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenler bu sorunların giderilmesi amacıyla ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders içi uygulanabilecek konuşma etkinliklerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kazanım, içerik, etkinlikler bakımından yenilenen öğretim programlarını yeterli buldukları ancak araç gereç ve değerlendirme ögesine yönelik eksiklikler yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca ilkokulda İngilizce ders saatlerinin haftada 2 saat olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sorunların programların uygulanmasını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenler bu sorunların giderilmesi amacıyla ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders içi uygulanabilecek konuşma etkinliklerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Büyükduman, F.İ. (2005). *İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28:55-64.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language (2nd ed.)* London: Longman.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crystal, J. (1997). *The Cambridge encyclopedia*. Cambridge University Press.
- Er, K.O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 2,1-25.

Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English language curriculum implemented at 4th and 5th grade primary state schools: the view of the teachers and the students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings (Part 2, pp. 269-293)*. Harmondsworth, England: Penguin.

Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1 (3).

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. London, England: Oxford University Press.

McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber, (Çev.Editörü: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Mersinligil, G. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners. Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.

Rixon, S. (ed.) (1999) *Young learners of English: some research perspectives*. London: Longman.

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2:550-577.

Şahin, C. (2016). *Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, England: Oxford University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MUHASEBE VE VERGİ UYGULAMALARI PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER PLANLARI: MALATYA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Derya Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
derya.ozguler@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Mehmet Bilal Er
Harran Üniversitesi
Mühendislik Fakültesi
bilal.er@harran.edu.tr

Öğr. Gör. Alper Tunga Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
alpertunga.ozguler@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Murat Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
murat.ulas@inonu.edu.tr

Özet

Son yıllarda meslek yüksekokullarında Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programından mezun olan öğrenci sayısında artış olduğu gözlenmektedir. Bunu rağmen iş dünyasında bu sektörde nitelikli meslek elemanı ihtiyacının olduğu da görülmektedir. Nitelikli bir personelin kişisel kariyer planlaması, eğitim yılları ile başlamaktadır.

Yapılan bu çalışmada, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programında bulunan öğrencilerin muhasebe mesleğinden beklentileri ve kariyer planları araştırılmıştır. Çalışmada örnek seçilen İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksekokul Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programında bulunan öğrencilerine mezuniyet sonrası kariyer planlama konusundaki bilinç düzeyleri üzerine bir anket çalışması yapılmıştır. Ankete Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programında 160 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmanın amacı, yöntemi ve hipotezleri ortaya konularak sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulu, öğrenci, kariyer.

CAREER PLANS FOR ACCOUNTING AND TAX APPLICATION PROGRAM STUDENTS: MALATYA VOCATIONAL SCHOOL SAMPLE

Abstract

In recent years, it is observed that the number of students graduated from vocational colleges in Accounting and Tax Applications program is increasing. Despite this, it is also seen that in the business world there is a need for qualified professional staff in this sector. Personal career planning of a qualified staff begins with years of training.

In this study, expectations and career plans of the students who are in the program of Accounting and Tax Applications were searched. A questionnaire study on the level of consciousness about career planning after graduation has been done to the students who are in İnönü University Malatya

Vocational School Accounting and Tax Applications program selected in the study. 160 students have participated in questionnaire. The purpose, methodology and hypothesis of the research carried out have been revealed and the result has been achieved.

Keywords: Vocational school, student, career.

GİRİŞ

Meslek elemanları meslek yüksekokullarında teknik ve mesleki eğitim alarak iş hayatına başlayan ve bu alanda ülkemizin bilgi ve teknoloji çağını yakalaması için belirli ölçeklerle tasarım ve proje yapan ve bunun uygulamasında en büyük sorumluluğu alan meslek gruplarıdır.

Meslek yüksekokullarının amacı yeterli bilgi ve beceriye sahip, endüstri, sanayi ve hizmet sektörlerinin rekabet gücünü arttıracak ara kademe insan gücünü yetiştirmektir. Ülkemizde de ön lisans muhasebe ve vergi uygulamaları programından mezun öğrenciler sayıca artmakta bununla birlikte iş yerlerinin ve finans sektörünün de gelişimiyle kalifiye eleman ihtiyacı da artmaktadır. Fakat sektörün isteği iyi yetişmiş meslek elemanıdır.

Ülke olarak kalitenin sürekliliği önemli bir parametredir. Süreklilik elde edebilmek, yüksek kalitede insan gücüne sahip olmakla mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına, bu elemanların yetiştirilmesi açısından büyük bir sorumluluk düşmektedir. Özellikle sanayinin istediği özelliklerdeki kalifiye eleman, ancak uygulamalı eğitim ile yetiştirilebilecektir (Özgüler, Özgüler, Karataş ve Ulaş 2016).

Eğitimde beceri düzeylerinin yükseltilmesi, bireyin kendini yetiştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkmaktadır. Hızla çoğalan bilgi karşısında, bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, sorgulayan, araştıran, öğrenmeyi öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır.

Ülke olarak kalitenin sürekliliği önemli bir parametredir. Süreklilik elde edebilmek, yüksek kalitede insan gücüne sahip olmakla mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına, bu elemanların yetiştirilmesi açısından büyük bir sorumluluk düşmektedir. Özellikle sanayinin istediği özelliklerdeki kalifiye eleman, ancak uygulamalı eğitim ile yetiştirilebilecektir (Özgüler, Özgüler, Karataş ve Ulaş 2016). Birçok sektörün teknik ve kalifiye eleman ihtiyacını karşılayan eğitim kurumlarımızdan birisi de meslek yüksekokullarıdır. Bu sebeple hem teorik hem de uygulamalı eğitim ve öğretim gerçekleştiren meslek yüksekokullarına büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Meslek yüksekokulları, bünyesinde hemen her sektörle ilgili bir bölümü barındırmaktadır. Bunlardan bir tanesi de muhasebe ve vergi uygulamaları programıdır.

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programının temel amacı, muhasebe ve vergi konusunda hizmet veren muhasebe ve müşavirlik bürolarının, kamu veya özel sektör kuruluşlarının muhasebe ve finans bölümlerinin ihtiyacını karşılayacak muhasebe meslek elemanı yetiştirmektir.

Burada yetişen meslek elemanları, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurarak mesleki donanım kazanan, alanındaki sorunlara hızlı çözüm üretebilen, doğru kararlar verebilen, sorumluluk almaktan çekinmeyen, kısacası girişimcilik ruhuna sahip olan bireyler olarak iş sektöründe yerlerinin almaktadırlar.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin muhasebe ve finans sektöründeki kariyer planlamasına bakış açılarını tespit etmektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmacının evreni, İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksekokulu Muhasebe ve Vergi Bölümünde öğrenim gören Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, 160 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin muhasebe ve finans sektöründeki kariyer planlamasına bakış açılarını tespit amacıyla, 160 öğrencinin katıldığı, toplam 13 sorudan oluşan anket çalışması yapılmıştır ve verilen cevapların istatistiksel analizleri yapılmıştır.

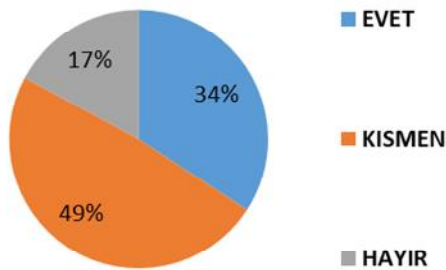
Verilerin Çözülmesi

Her soru için alınan sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Malatya Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerine yapılan anket sonucunda öğrencilerin muhasebe ve finans sektöründeki kariyer planlamasına bakış açıları anket sonucunda ortaya çıkmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz esnasında öncelikle elde edilen anketlerde yer alan değişkenler kodlanmış ve bir veri tabanı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu veri tabanı ile anket formunda yer alan soruların frekans dağılımları, yüzdeleri ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

BULGULAR

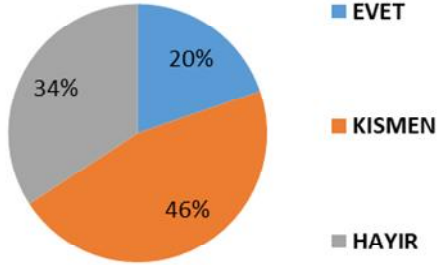
Araştırmaya katılan 160 öğrencinin % bayan % Erkek olduğu belirlendi. Burada İnönü Üniversitesi Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerinin kariyer planlarını belirlemek amacıyla uygulanan anket sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmak ilginizi çekiyor mu?



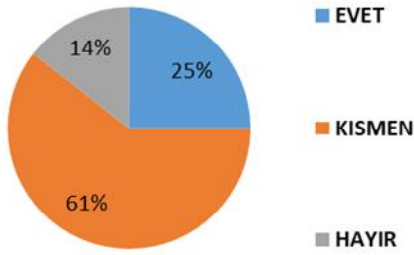
Kismen diyenlerin oranı fazla olsa da, muhasebe ve finans sektöründe çalışmak öğrencilerin büyük bir kısmı büyük bir kısmının ilgisini çekmektedir.

2. Mezun olduktan sonra rahatlıkla iş bulabileceğinize inanıyor musunuz?



Öğrenciler mezun olduktan sonra kısmen iş bulacaklarına inanmaklar. %34'lük bir kısım ise iş bulmada sıkıntı çekebileceklerini düşünmektedirler.

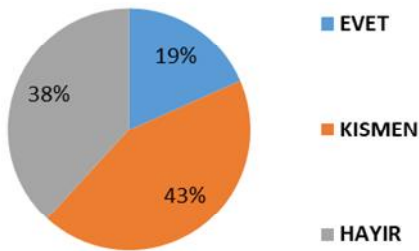
3. Muhasebe ve finans sektöründe çalışarak iyi para kazanabilirim diyor musunuz?



Öğrencilerin büyük bir kısmı sektörlerinde çalışarak kısmen de olsa iyi para kazanabileceklerini düşünmektedirler.

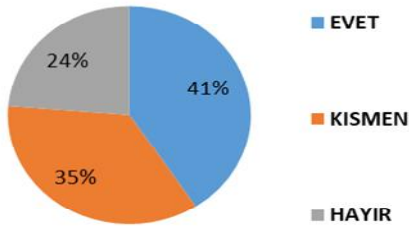
Para miktarının artmasını sağlamada büyük önem arz eden yolların, mesleki anlamda alınan eğitimin yeterliliğinden, kendini geliştirmekten ve alanda aranan meslek elemanı olmaktan geçtiği görülmüştür.

4. İş yerindeki çalışma ortamından ziyade aldığım maaş benim için daha önemlidir diyor musunuz?



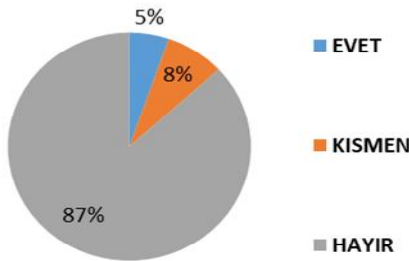
Ankete katılanların aldıkları maaştan ziyade çalışma ortamlarının iyi olması gerektiğine daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

5. Muhasebe ve finans sektöründe kariyer yapma imkânına sahip olacağınıza inanıyor musunuz?



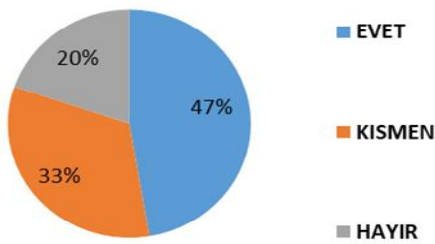
Öğrencilerin büyük bir kısmı kendi alanlarında kariyer yapma imkanı bulabileceklerine inanmaktadırlar. %24'lük bir kısım ise, mevcut piyasa şartlarında iş bulabilme hususunda dahi sıkıntı yaşarken kariyer yapabilme umutlarının hiç olmadığı görülmüştür.

6. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmak aile yaşantınızı olumsuz yönde etkiler mi?



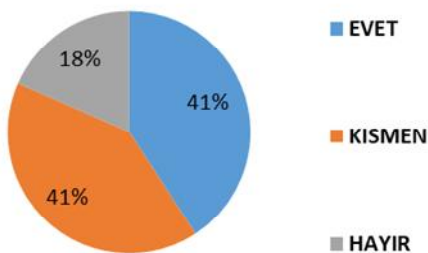
Yaşam tarzlarına uygun olarak tercih edecekleri iş kolları dolayısıyla aile yaşantılarının olumsuz yönde etkilenmeyeceğini düşünmektedirler.

7. Muhasebe ve finans sektöründe kariyer yapmak diğer sektörlerde kariyer yapmaktan daha zor diyor musunuz?



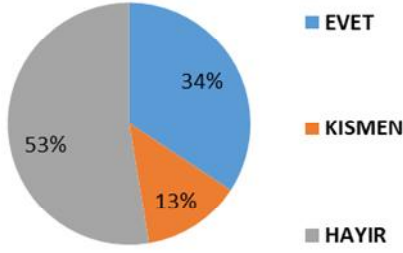
Öğrencilerin büyük bir kısmı muhasebe ve finans sektöründe kariyer yapmanın diğer sektörlerden daha zor olduğunu düşünmektedirler.

8. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmanız toplumda itibarınızı artırır mı?



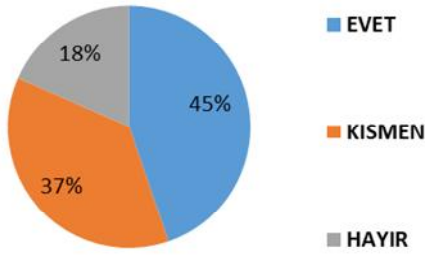
Muhasebe ve finans sektöründe çalışmanın toplumda itibarı artıracağını düşünmektedirler.

9. Muhasebe ve finans sektöründe işe alımda cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyor musunuz?



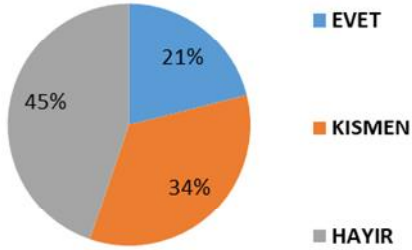
Öğrencilerin çoğunluğu cinsiyet ayrımı yapılmaksızın işe alındıklarını düşünmektedirler. Fakat %34'lük kısmının ise işe alımlarda cinsiyet ayrımı yapıldığı inancına hakim oldukları görülmüştür.

10. Mesleğiniz için hayat boyu çalışabileceğim bir meslektir diyor musunuz?



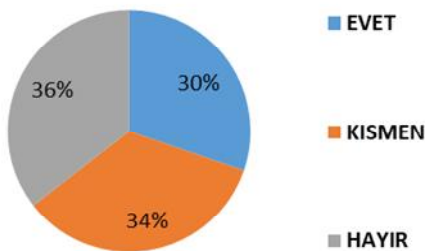
Öğrencilerin mesleklerini sevdikleri ve hayat boyu bu meslekte ilerlemek istedikleri görülmüştür.

11. Mesleki yenilikleri takip ediyor musunuz?



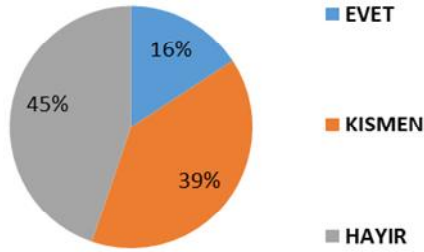
Öğrencilerin mesleki yenileri pek takip etmedikleri görülmüştür.

12. Bu mesleği seçmiş olmaktan memnun musunuz?



Seçmiş oldukları meslektan memnun olan ve olmayanların oranlarının bir birine yakın olduğu görülmüştür.

13. Bu bölümü tercih etmeden önce sektördeki kariyer imkânları hakkında bilgi sahibi miydiniz?



Öğrencilerin bu bölümü tercih etmeden önce sektördeki kariyer imkânları hakkında bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Likert tipi bir tutum ölçeğindeki güvenilirlik düzeyini saptamak için tutarlığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilen "Cronbach Alpha" katsayısının (Güvenirlik Analizi) kullanılması uygun bulunmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu nedenle, kullanılan ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayısı (Güvenirlik Analizi) hesaplanarak belirlenmiştir. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri ise şu şekildedir (Özdamar, 1999; Akgül ve Çevik, 2005).

0.00 < α ≤ 0.40 ise ölçek güvenilir değildir.

0.40 < α ≤ 0.60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0.60 < α ≤ 0.80 ise ölçek oldukça güvenilirliktedir.

0.80 < α ≤ 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Cronbach Alfa katsayısı (Güvenirlik analizi) sonucunda alfa katsayısı 0.685 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Ölçek Maddelerinin Ağırlıklı Ortalamaları, Standart Sapması

	n	$\bar{X}$	SS
1. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmak ilginizi çekiyor mu?	160	1,8289	,70025
2. Mezun olduktan sonra rahatlıkla iş bulabileceğinize inanıyor musunuz?	160	2,1447	,72487
3. Muhasebe ve finans sektöründe çalışarak iyi para kazanabilirim diyor musunuz?	160	1,8947	,62352
4. İş yerindeki çalışma ortamından ziyade aldığım maaş benim için daha önemlidir diyor musunuz?	160	2,1974	,73066
5. Muhasebe ve finans sektöründe kariyer yapma imkânına sahip olacağınıza inanıyor musunuz?	160	1,8289	,78974
6. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmak aile yaşantınızı olumsuz yönde etkiler mi?	160	2,8158	,50887
7. Muhasebe ve finans sektöründe kariyer yapmak diğer sektörlerde kariyer yapmaktan daha zor diyor musunuz?	160	1,7237	,77629
8. Muhasebe ve finans sektöründe çalışmanız toplumda itibarınızı artırır mı?	160	1,7763	,74115
9. Muhasebe ve finans sektöründe işe alımda cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyor musunuz?	160	2,1842	,91957
10. Mesleğiniz için hayat boyu çalışabileceğim bir meslektir diyor musunuz?	160	1,7368	,75487
11. Mesleki yenilikleri takip ediyor musunuz?	160	2,2368	,78091
12. Bu mesleği seçmiş olmaktan memnun musunuz?	160	2,0526	,81478
13. Bu bölümü tercih etmeden önce sektördeki kariyer imkânları hakkında bilgi sahibi miydiniz?	160	2,2895	,72693

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmının muhasebe ve finans sektöründe çalışmak ilgilerini çekmektedir. Bu da gösteriyor ki öğrenciler öğrenim gördükleri bölümü isteyerek okumaktadırlar. Ancak öğrencilerin bu bölümü tercih etmeden önce, sektördeki kariyer imkânları hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Fakat bu durum öğrencileri korkutmamakta hatta büyük bir kısmı iş bulmada sıkıntı çekmeyeceklerini düşünmektedirler. Mesleklerini sevdikleri görülmekte ve hayat boyu bu meslekte ilerlemeyi istemektedirler. Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı mezunu çok olmasına rağmen iş imkanlarının da fazla olması dikkat çekmektedir. Rahatlıkla iş bulabilmenin yolu ise kendilerini sektörün istediği kalifiye meslek elemanı olarak yetiştirmekten geçmektedir. Kısmen de olsa öğrencilerin büyük bir kısmı sektörden iyi para kazanabileceklerini düşünmektedirler. Çoğunluk, kariyer yapma konusunda diğer sektörlerle nazaran daha fazla zorlanacaklarına inanmaktadırlar. Fakat bilinmelidir ki başarıya ulaşmanın yolu, işe verilen emek ve kendini alanında geliştirmekten geçmektedir. Bütün koşullar sağlandıktan sonra iş yerinde istenen konuma gelinerek iyi para kazanılabilecek bir sektördür. Yalnız, öğrencilerin iyi para kazanmanın öncesinde, iyi çalışma ortamına sahip olmayı daha fazla tercih ettikleri de görülmektedir. Birçok sektörde olduğu gibi muhasebe ve finans sektöründe ki çalışma saatlerinin yoğunudur. Ankete katılanlar bu yoğunluğu aile yaşantılarını olumsuz yönde etkilemeyeceğini düşünmektedirler. Alanında ilerlemek için mesleki yenilikleri takip etmek şarttır. Bu yenilikler teknolojik olabileceği gibi yasal değişikliklerde olabilmektedir. Ancak ankete katılan öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında geleceğe yönelik birikimler yapma konusunda bilince sahip olmadıkları ve değişiklikleri pek takip etmedikleri görülmektedir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). *İstatiksel Analiz Teknikleri: SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, Ankara: Emek Ofset.

Koca, T., Özgüler A.T., ve Aksungur, S. (2015, Aralık). İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu teknik programlar öğrencilerinin mesleki uygulama dersleri ile ilgili görüşleri ve analizi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5, 23-30. 04.04.2017 tarihinde http://www.ejovoc.org/makaleler/december_2015_umyos/pdf/ejovoc_december_2015_umyos.pdf adresinden alınmıştır.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özgüler, D., Özgüler, D., Karataş, K.U. & Ulaş, M., (2017, Haziran). Muhasebe ve finans sektörünün meslek yüksekokulu öğrencilerinden beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Özel sayı 1, 175-186. 01.11.2017 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/16.derya_ozguler.pdf adresinden alınmıştır.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MALATYA İLİ HALK EĞİTİM MERKEZİ USTA ÖĞRETİCİLERİN KURS PROGRAMI KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Naci Bulur
İnönü Üniversitesi
Yeşilyurt Meslek Yüksekokulu
naci.bulur@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
asli.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Murat Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
murat.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Derya Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
derya.ozguler@inonu.edu.tr

Özet

Halk eğitim merkezleri işleyiş bakımından, yetişkinlerin sosyal yaşantılarında davranış, düşünce ve eylemlerinde pozitif anlamda, değişiklik yaratması ile birlikte bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlar. Bu amacın gerçekleşebilmesi için yetişkinlerin ilgilerinin ve eğitsel gereksinimlerinin saptanması gerekmektedir. Bu süreçte öğretim işlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, kazanım açısından titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, Halk Eğitim Merkezlerinde kurs açan usta öğreticilerin, eğitim planlaması, uygulanması ve kazanımlarının belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından anket hazırlanmış, Malatya ili Battalgazi İlçesi Halk Eğitim Merkezi ile Yeşilyurt Halk Eğitim Merkezinde görev yapmakta olan 30 usta öğreticiye uygulanmıştır. Anket sonuçları istatistiksel analizleri yapılarak grafikler halinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Halk eğitim, usta öğretici, kurs.

ASSESSMENT OF MALATYA PUBLIC EDUCATION CENTER'S QUALIFIED WORKERS' TRAINING ACHIEVEMENT IN TRAINING PROGRAMME

Abstract

Public Education centers purpose to enhance social behaviours, opinion, and act of person by gaining knowledge and skills. To reach this aim, important to notice person's interests educational necessary. Within this period, educational planning, implementations and assessments should prepare studiously in terms of achievement. In this survey a questionnaire was prepared by researchers to determine educational planning, implementation and achievement of qualified instructors in Public Education Centers. This questionnaire was conducted to thirty qualified instructors in Malatya Battalgazi Public Education Center and Yeşilyurt Public Education Center. And some statistical analyses were done and graphs were used. Accordingly, some discussions were made and suggestions were given.

Keywords: Public Education, qualified instructor, training.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızla gelişmektedir, bu durumda toplumun ekonomik, kültürel ve toplumsal yapısında ihtiyaçlara göre değişmelere neden olmaktadır. Bireylerin bu değişmelere uyum sağlaması, değişimin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Türk eğitim sisteminin, sanayi ve hizmetler sektörünün ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirerek uluslararası rekabet gücünü arttırma, ekonomik kalkınmayı destekleme ve hızlandırma görevini daha etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra insanların bireysel gelişimlerine ilişkin beklentilerini de karşılamak durumundadır. Günümüzde yaşanan gelişmeler eğitimi olağanüstü önemli ve değerli duruma getirmekte ve yeni görevler yüklemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 4. Maddesindeki tanıma göre halk eğitimi; “Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür” (MEB, 2006). Bu tanımlama doğrultusunda; Bireylerin ve yetişkin eğitimi kavramı çoğunlukla, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, dönüşlü eğitim, yaygın eğitim ve halk eğitimi gibi terimlerle birlikte ifade edilmekte ve çoğu zaman bu terimler birbirleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak kimi terimler anlam bakımından birbirine yakın olmakla birlikte içerikte bazı farklılıkları bulunmaktadır. Öte yandan bazı terimler ise aynı kavramı yansıtmakla beraber eğitim ya da öğrenme gibi farklı sözcüklerle ifade edilmektedir (Celep, 2003).

MEB, (2006) Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre halk eğitiminin amacı; Yaygın eğitimin amaç ve işlevinin; Anayasa, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi için planlı kalkınma hedefleri doğrultusunda toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre bireylere Genel başlıklar altında. Okuma-yazma öğretmek, Ulusal bütünleşmeye yönelik herkesin düşüncesini, kişiliğini ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak; Ulusal ve Geleneksel kültür değerlerinin korunması, Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenmeye yönelik alışkanlıklar kazandırmak; Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerilerini sağlamak; Genel anlamda toplumun, Eğitim, Sosyal ve kültürel anlamda gelişimini sağlamada katkılar sunmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezlerinde usta öğreticilerin kurs kazanımları belirlemektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Gurubu:

Araştırmanın evrenini Halk eğitim merkezlerinde Usta öğreticiler. Örneklemi ise Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezinde 30 usta öğretici oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezlerinde kurs alan kursiyerlerin beklentilerini belirlemek amacıyla, usta öğreticilerle ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak kurs programlarından kazanımlarının ne olduğu belirlenmiştir. 30 usta öğreticinin katıldığı, toplam 12 sorudan oluşan anket, uygulanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

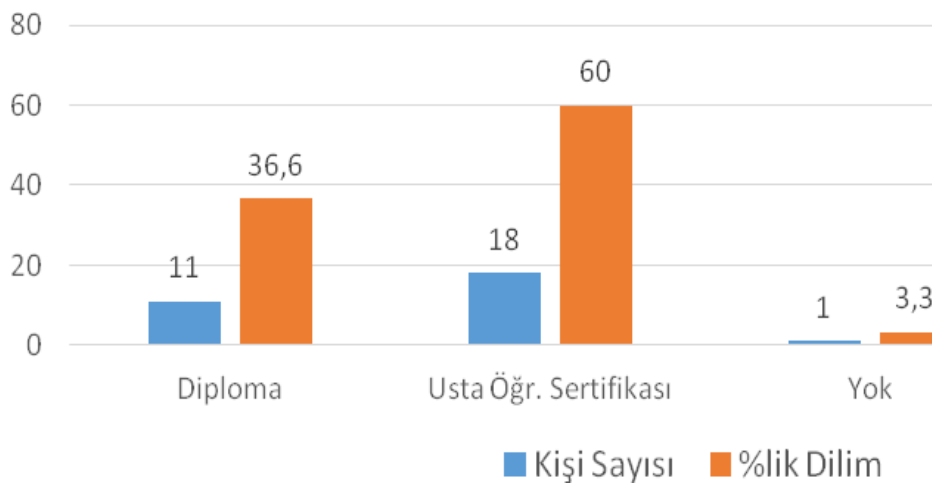
Verilerin Çözülmesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı gördüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

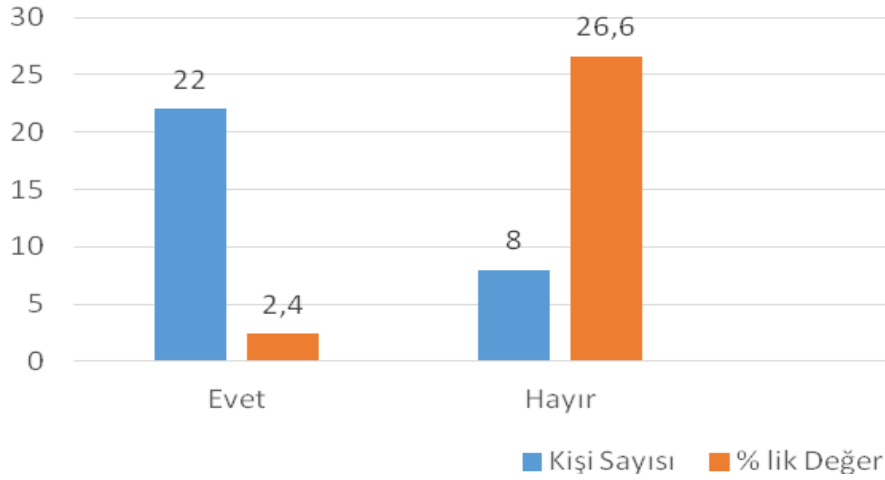
Tablo 1: Usta öğreticilerin Sosyo-Demografik özelliklerine Göre Dağılımı.

CİNSİYET DAĞILIMI	Frekans	%
Bay	6	20
Bayan	24	80
TOPLAM	30	100
EN SON MEZUN OLDUĞU OKUL	Frekans	%
İlköğretim	1	3,3
Lise	16	53,3
Çıraklık Eğitim	7	23,3
Ön Lisans	4	13,3
Lisans	2	6,6
TOPLAM	30	100
YAŞ DAĞILIMI	Frekans	%
21-30 Yaş Aralığı	8	26,6
31-40 Yaş Aralığı	16	53,3
41 ve Üzeri	6	20
TOPLAM	30	100

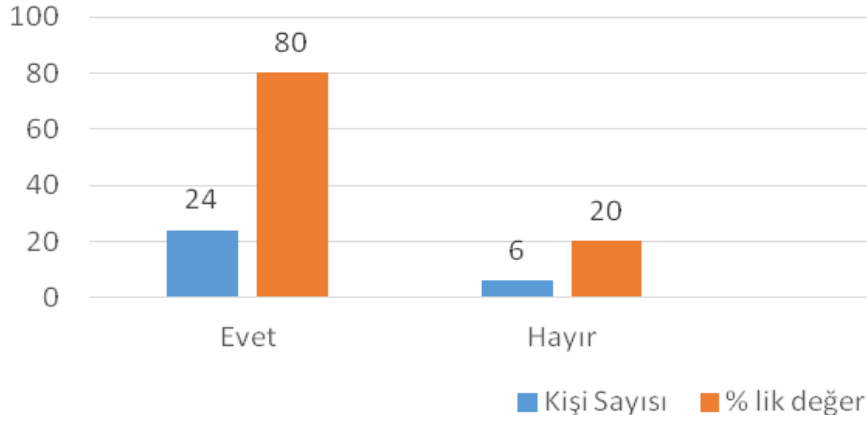
1- Alanınızla ilgili ne tür bir belgeye sahipsiniz?



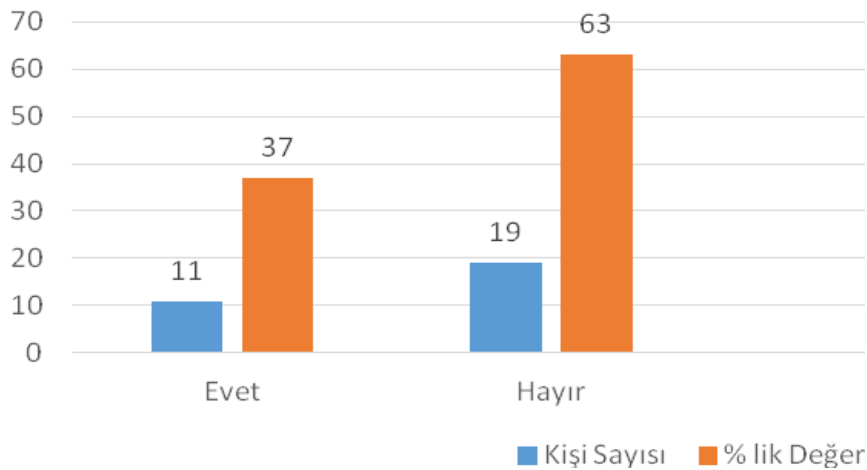
2-Kurs programı açmak için referans kullandınız mı?



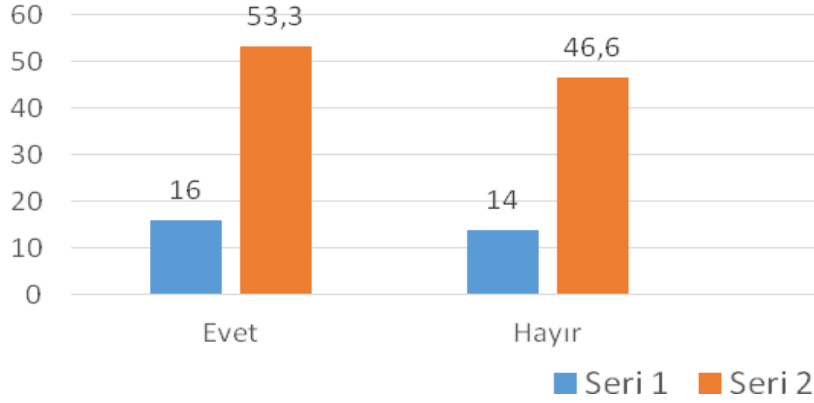
3- Eğitim Planlaması hazırlamada yeterince bilgilendirildiğinizi düşünüyor musunuz?



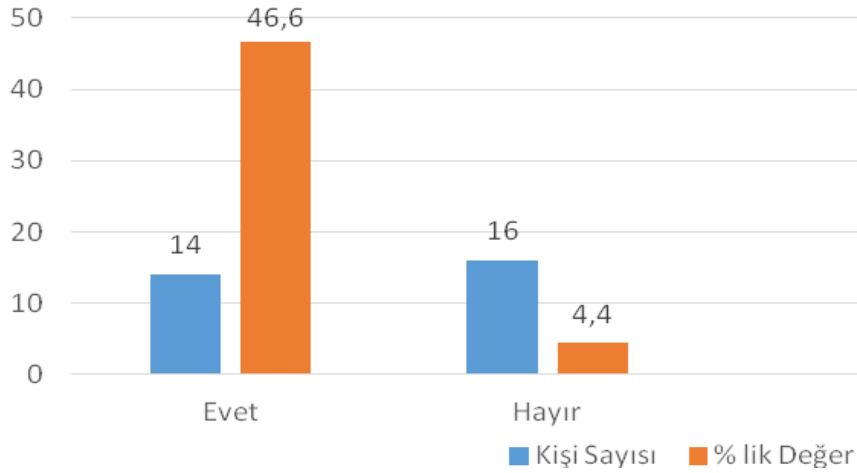
4- Kursiyerlerin Kursu gelmeden önce alanınızla ilgili bir alt yapıya sahip olması gereklimi?



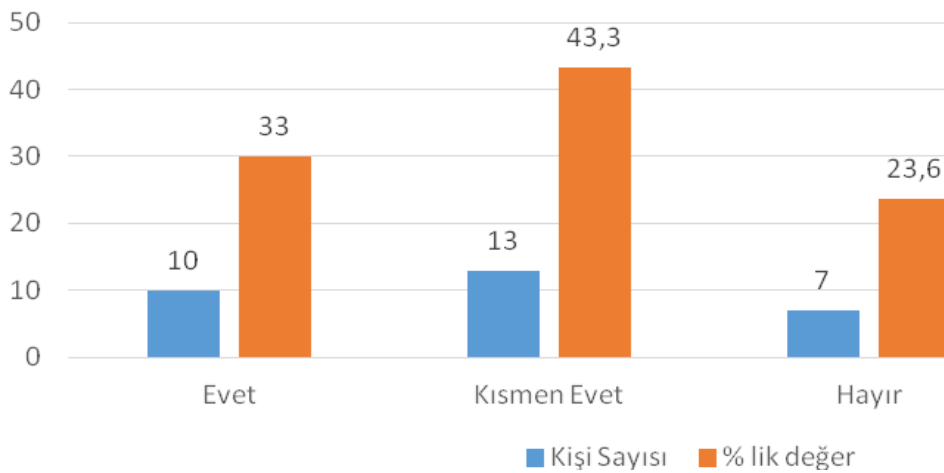
5- Kurs Eğitim Süreci programınız için yeterlimi?



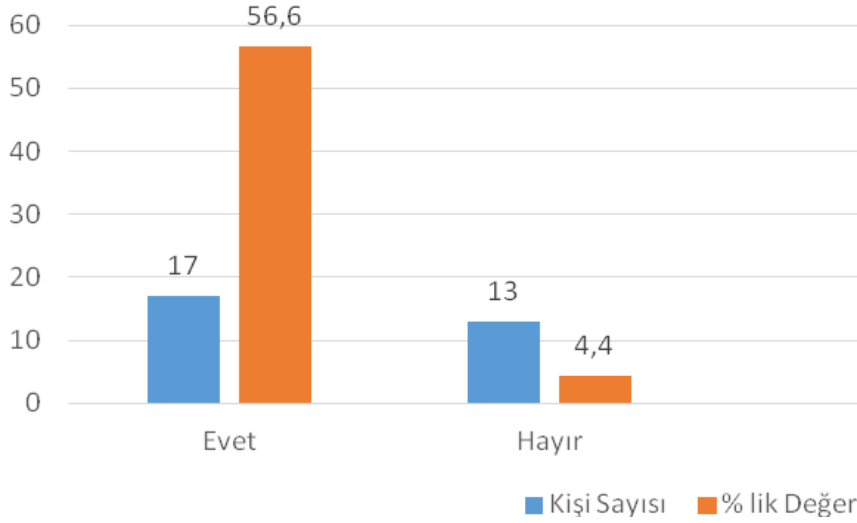
6- Kurs Atölyeniz kiramı?



7- Atölye Çalışma ortamını vermiş olduğunuz kurs için yeterli buluyor musunuz?



8-Atölyeniz İçin gerekli araç-gereçleri siz mi temin ediyorsunuz?



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yapılan değerlendirmeler sonucunda genel olarak halk eğitim merkezleri tarafından tahsis edilen kurs merkezleri, fiziki şartları mükemmel olan, öğretim ve etkinlik alanları yeterli ve amaca uygun olan atölyeler olmadığı ifade edilmiştir. Genel olarak eğitim ihtiyacı olan bireylere okulların bodrum katlarının, diğer kamu kuruluşlarının kullanmadıkları sağlıklı yerlerinin tahsis edildiği belirtilmiştir. Bunlar gibi sağlıklı yerlerde eğitimin yapılmasının, eğitim ihtiyacı olan yetişkinleri ürküttüğü ve yapılan halk eğitim kurslarının amacına ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda kurs merkezi binalarının halk eğitim kapsamında yer alan program içeriklerine uygun bir şekilde, eğitimin amacına uygun olarak düzenlenmesi, bu doğrultuda yetişkin eğitime gerekli önemin verilmesi gerektiği önerilmektedir. Halk eğitim merkez binalarının halkın ilgi, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde fiziki donanım ve koşullara sahip olması gerekmektedir. Usta öğreticilerin tekrar kurs açma kaygılarının ve özlük haklarını iyileştirilmesi kurs kazanımlarında daha verimli ve daha geniş bir kitleye ulaşmada verimli olacaktır. Belediyeler tarafından mahallelere açılan sosyal tesislerde kurs merkezi atölyelerinin amaçlarına göre inşa edilerek hizmete sunulması sorunları büyük ölçüde giderecektir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Celep, C. (2003) *Bilgi Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kağızmanlı, B., Kaya, K., Özgüler, A.T. ve Altuğ, M., (2016). Öğretim elemanlarının bakış açılarıyla öğrenci profillerinin değerlendirilmesi: Malatya meslek yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 60-66.

MALATYA İLİ HALK EĞİTİM MERKEZİ KURSIYERLERİNİN KURS KAZANIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
asli.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Naci Bulur
İnönü Üniversitesi
Yeşilyurt Meslek Yüksekokulu
naci.bulur@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Murat Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
murat.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Derya Özgüler
İnönü Üniversitesi
Malatya Meslek Yüksekokulu
derya.ozguler@inonu.edu.tr

Özet

Halk eğitim merkezi her ilde ve ilçede bulunan, insanlara kültürel faaliyetlerin yanı sıra, meslek edindirme, okuma yazma öğretmek gibi daha birçok alanda kurslar açarak eğitim veren merkezlerdir. Bu merkezler sayesinde 7'den 77'ye her vatandaş eğitim alabilmekte ve sosyal yaşantısında değişiklik sağlayabilmektedir. Özellikle meslek edindirme kursları ve hobi olarak yapmak isteyen kişilere yönelik açılan kurslar ön plandadır. Bu çalışmada; Malatya ili Battalgazi İlçesi Halk Eğitim Merkezi ile Yeşilyurt Halk Eğitim Merkezinde açılan çeşitli kurslara katılım sağlayan kursiyerlerin, kurs kazanımlarının belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından anket hazırlanmış ve 75 kursiyere uygulanmıştır. Anket sonuçları 5 li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılarak grafikler halinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Halk eğitimi, kursiyer, kazanım

ASSESSMENT OF MALATYA PUBLIC EDUCATION CENTER'S QUALIFIED WORKERS' TRAINING ACHIEVEMENT IN TRAINING PROGRAMME

Abstract

Public Education centers purpose to enhance social behaviours, opinion, and act of person by gaining knowledge and skills. To reach this aim, important to notice person's interests educational necessary. Within this period, educational planning, implementations and assessments should prepare studiously in terms of achievement. In this survey a questionnaire was prepared by researchers to determine educational planning, implementation and achievement of qualified instructors in Public Education Centers. This questionnaire was conducted to thirty qualified instructors in Malatya Battalgazi Public Education Center and Yeşilyurt Public Education Center. And some statistical analyses were done and graphs were used. Accordingly, some discussions were made and suggestions were given.

Keywords: Public Education, qualified instructor, training.

GİRİŞ

Ülkemizde Halk Eğitim merkezlerinin işlevleri bireylere; çağın gereksinimlerine paralel olarak artan ihtiyaçlarına cevap verebilecek; bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda kültürel, sosyal ve ekonomik gelişimlerini sağlayarak toplumun yaşam kalitesini yükseltmektir.

Bu bağlamda halk eğitim merkezleri; Toplumda okuryazarlık oranını artırmak, Aile yapısını sağlamlaştırmak, Bireylere hem mesleki hem de hobi amaçlı bilgi ve beceri kazandırmak, Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kalkınmasına katkıda bulunmalarını sağlamak, Milli ve geleneksel kültür değerlerini korumak, Sosyal ve kültürel değerleri tanıtmaya yönelik eğitim çalışmaları yapmak gibi misyonları amaç edinmiştir.

Bu çalışma Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezleri El Sanatları ve Giyim Üretim kursları ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezlerinde kurs alan kursiyerlerin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak ve kursiyerlerin verilen kurstan beklentilerini belirlemektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini Halk eğitim merkezlerinde kurs alan kursiyerler. Örneklemi ise Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezinde 75 kursiyer oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Malatya ili Battal Gazi ve Yeşilyurt ilçesi Halk eğitim merkezlerinde kurs alan kursiyerlerin beklentilerini belirlemek amacıyla, kursiyerler ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak kurs programlarından beklentilerinin ne olduğu belirlenmiştir. 75 kursiyerin katıldığı, toplam 20 sorudan oluşan anket, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

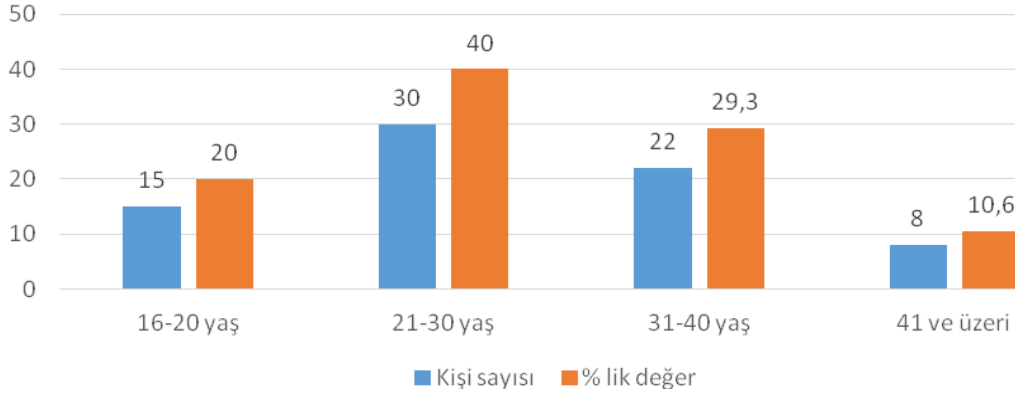
Verilerin Çözümlemesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Kursiyerlerin kurs programına katılım nedenleri ve süreçteki bakış açılarındaki değişim anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

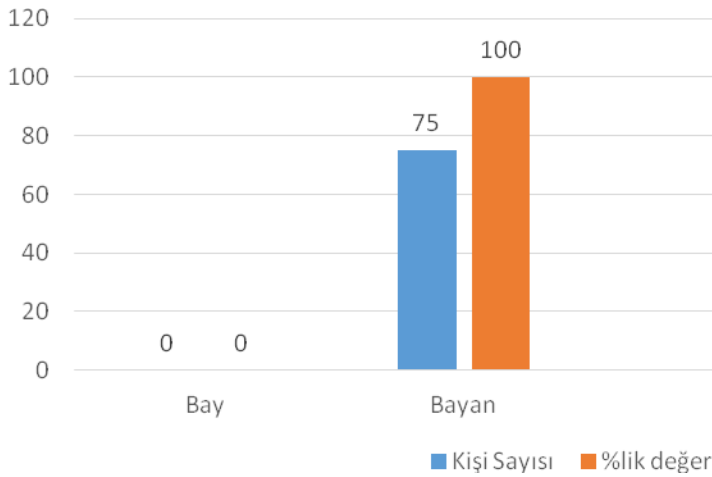
BULGULAR

Malatya İli Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Kurs Kazanımlarının Değerlendirilmesi.

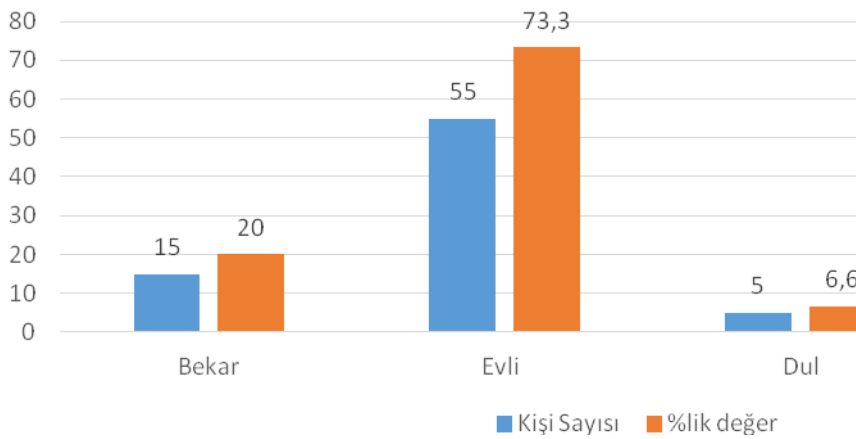
Yaş Dağılımı



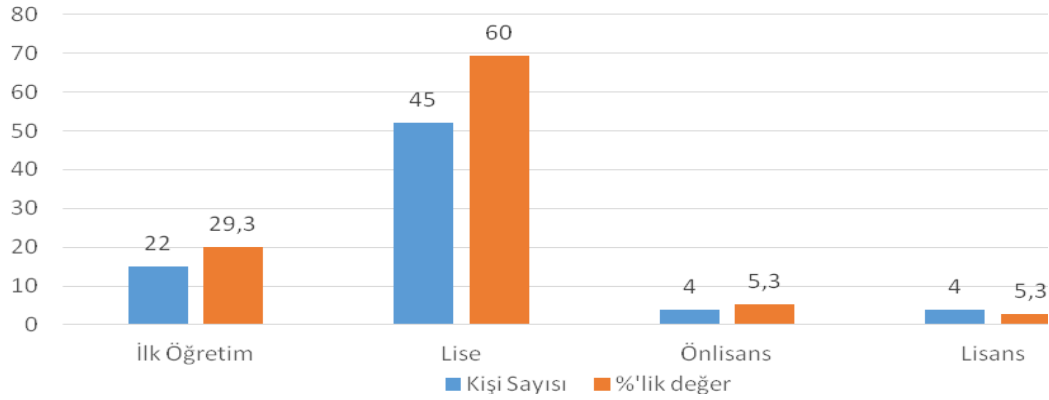
Cinsiyet Dağılımı



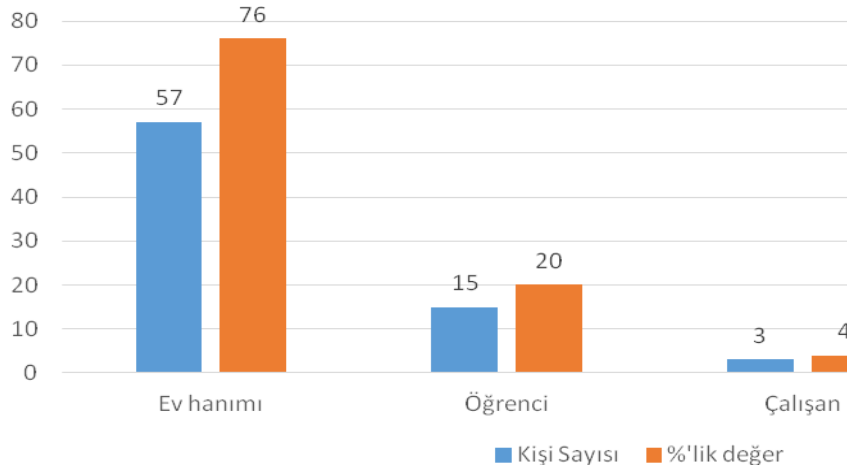
Medeni Durumu



Eğitim Durumu



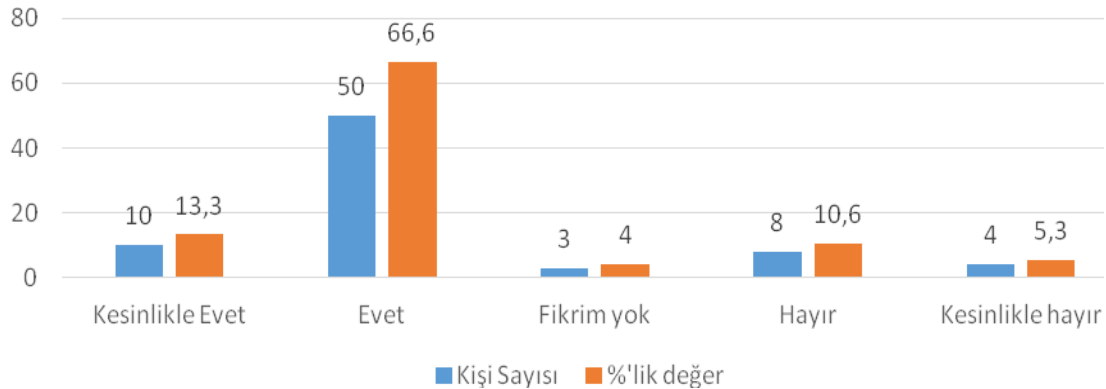
Mesleğiniz?



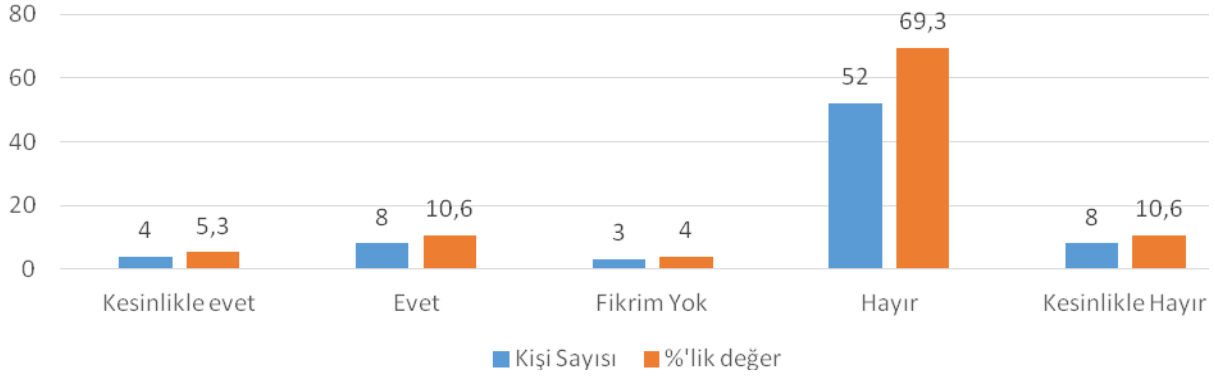
Grafikler de sunulan değerlere göre halk eğitim merkezi; el sanatları ve giyim üretim kurslarına katılan bireylerin % 100 nü de bayanlar oluşturmaktadır, yaş aralıklarında ise bu kursları tercih eden bireylerde en fazla % 40'lık değerle 21-30 yaşlarının tercih ettiği görülmektedir. Medeni durum analizinde ise % 75'lik bir değerle evli ve % 76'lık bir değerle ev hanımı bireylerin oluşturduğu görülmektedir. Bireylerin eğitim durumu genel olarak % 60'lık bir değer ile en fazla lise mezunları oluşturmaktadır.

Kursu Tercih Etme Sebepleri

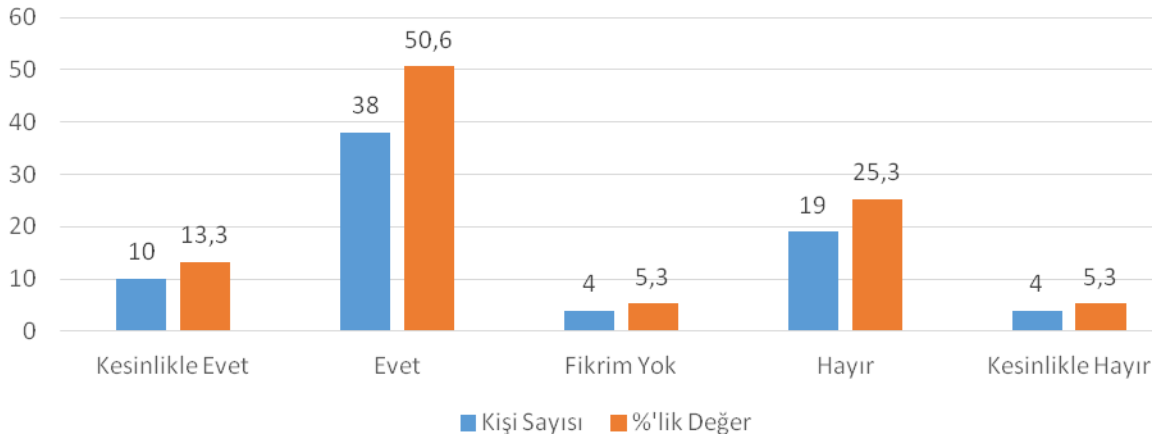
1. Kursu tercih etme sebebiniz boş zamanlarınızı değerlendirmek mi?



2. Kursu tercih etme sebebiniz hobi amaçlı mı?



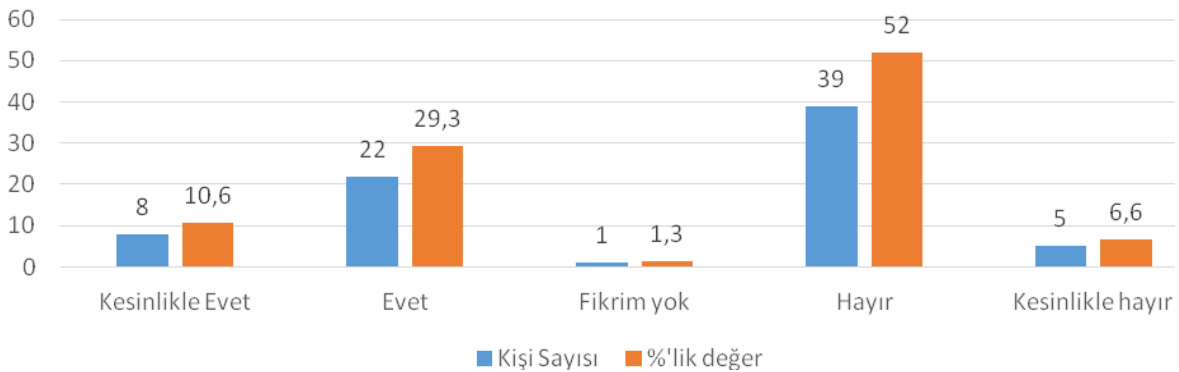
3. Kursu tercih etme sebebiniz meslek edinmek mi?



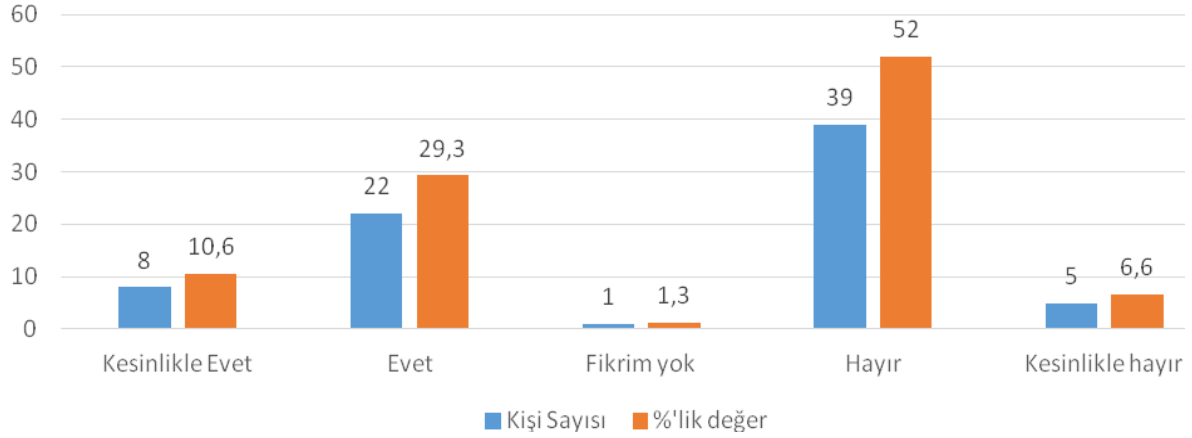
Bireylere sorulan Kursu tercih etme sebebiniz boş zamanlarınızı değerlendirmek mi sorusuna % 66,6 ile en fazla evet cevabı alınmıştır, fakat % 69.3 lük bir oranla hobi amaçlı olarak gelmediklerini ifade etmişlerdir. % 50, 6'lık bir oranla meslek edinme amaçlı geldikleri tesbit edilmiştir. Buradan da şu anlaşılmaktadır ki kursa başlama sebepleri önce boş zamanlarını değerlendirmek iken kurs bitiminde meslek edinmek olarak değişmektedir.

Kursiyerlerin Çalışma Ortamı

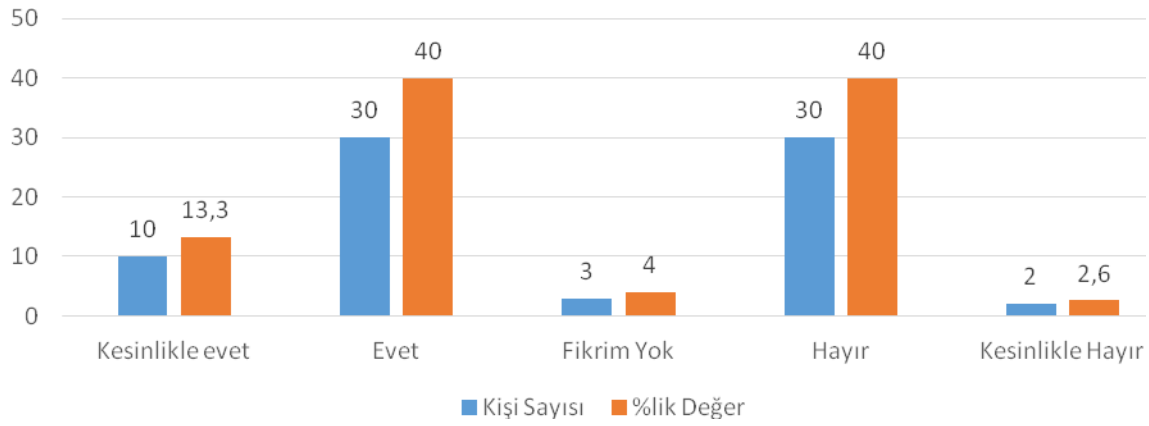
1. Çalışma ortamınızın aydınlatmasının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?



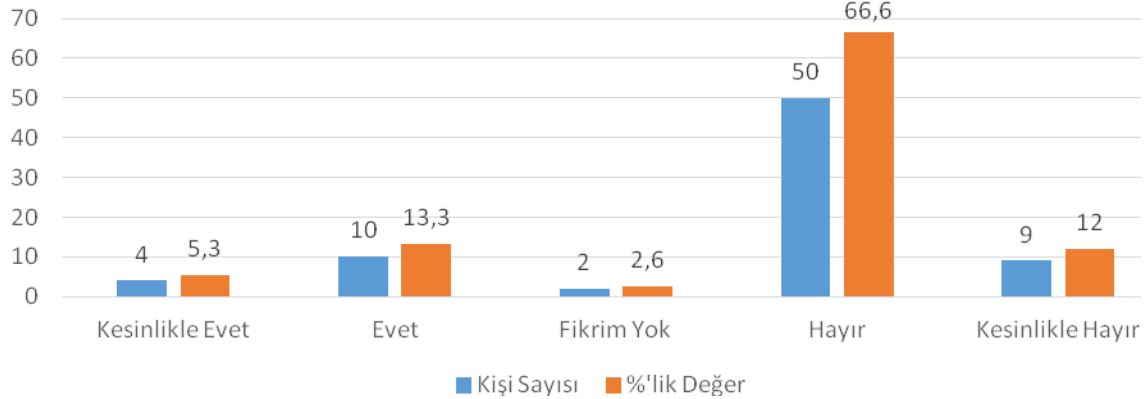
2. Çalışma ortamınızın havalandırmasının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?



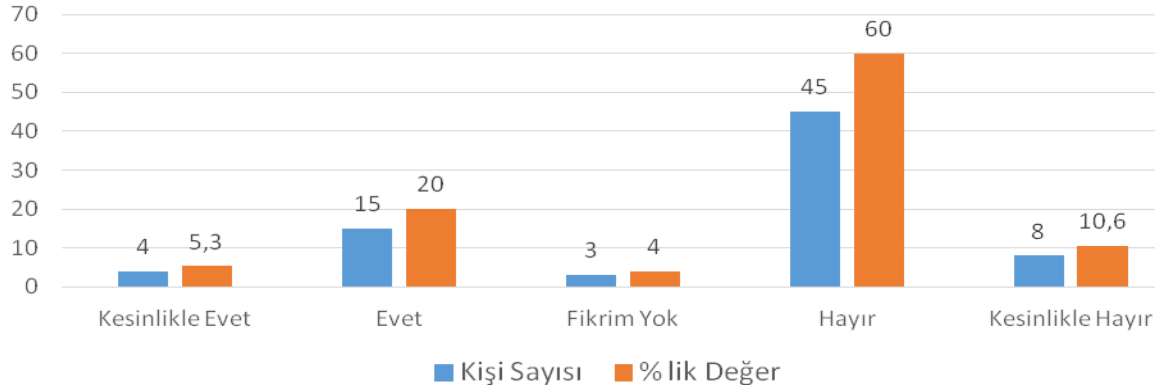
3. Çalışma ortamınızın ısıtılmasının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?



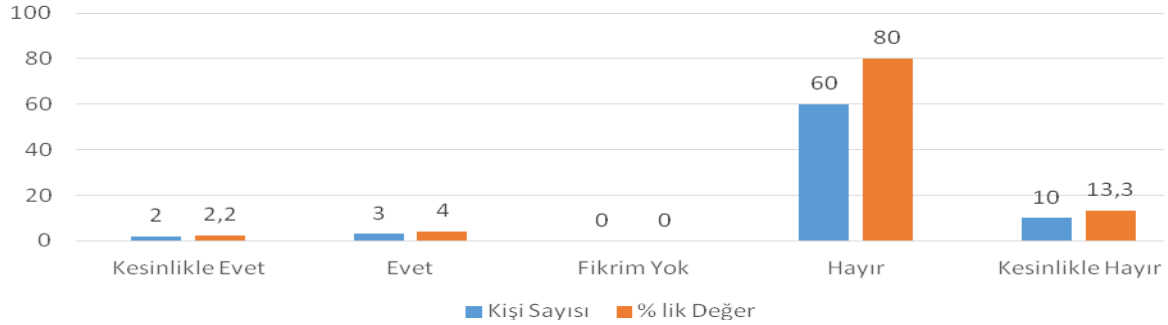
4. Çalışma ortamınızın soğutmasının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?



5. Kurs atölyenizin gerekli araç ve gereçlere sahip olduğunu düşünüyor musunuz?



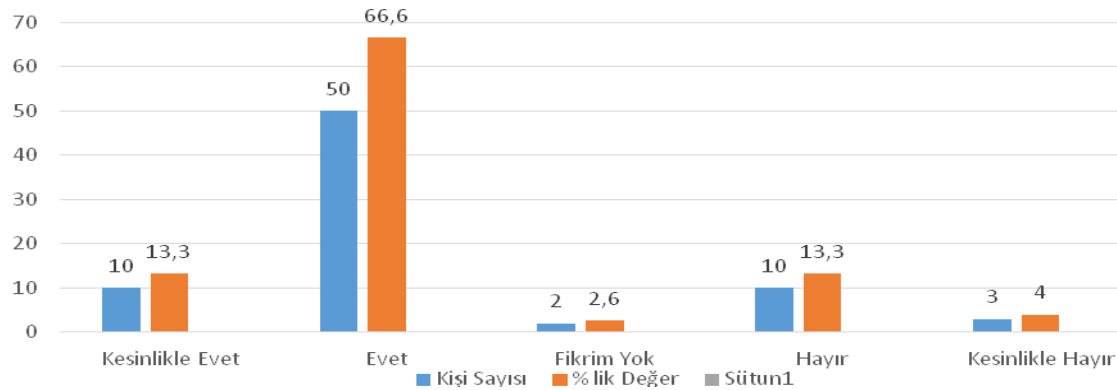
6. Kurs programının özel bir yetenek veya el becerisi gerektirdiğini düşünüyor musunuz?



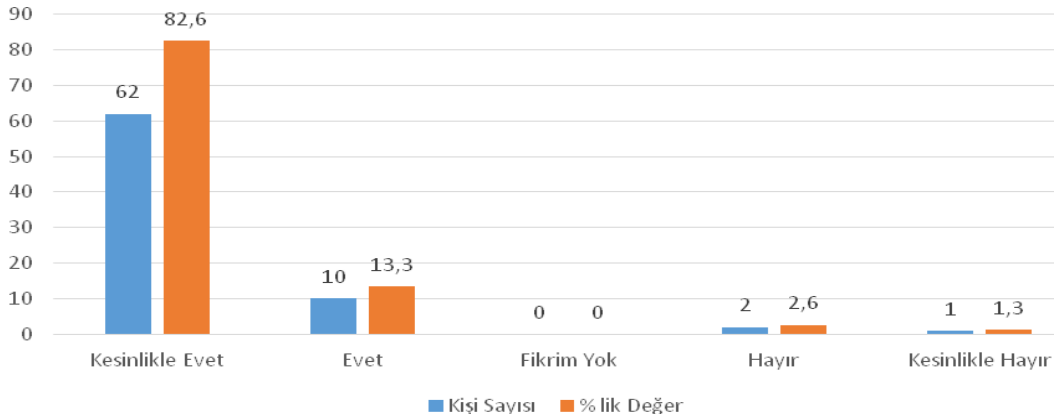
Çalışma ortamlarının aydınlatılmasının %52 lik bir kısmı yeterli olmadığı görüşünde, havalandırmalarının da yine %53 lük bir kısmı yetersiz olduğu görüşünde, ısıtılmasının % 40 lık bir kısmı normal olduğu % 40 lık bir kısımda yeterli olmadığı görüşünde, özellikle yazları ihtiyaç duyulan soğutma da ise % 66 lık bir oranda yetersiz olduğu görülmektedir. Araç gereç yeterliliği oranları ise % 60 oranında yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır, bu durumun en büyük sebebi ise mahalle aralarında açılan kursların imkanlarının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır, Halk Eğitim merkezleri ve okullarda açılan kurslar bu bakımdan daha şanslı görülmektedir. Kurs programlarının özel bir yetenek gerektirmediği yani herhangi bir engelli durumu olmayan kişilerin rahatlıkla yapabileceği ortaya çıkmaktadır, kurs süresince sosyal aktivitelerin yapıldığı, bu durumunda sosyal ve psikolojik olarak çok iyi geldiği belirtilmektedir.

Kazanımlar

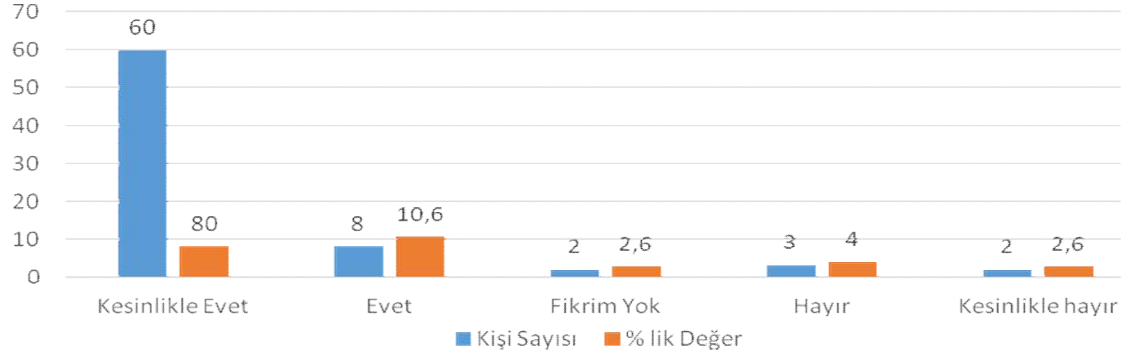
1. Kurs eğitim süresi öğrenme açısından sizce yeterli mi?



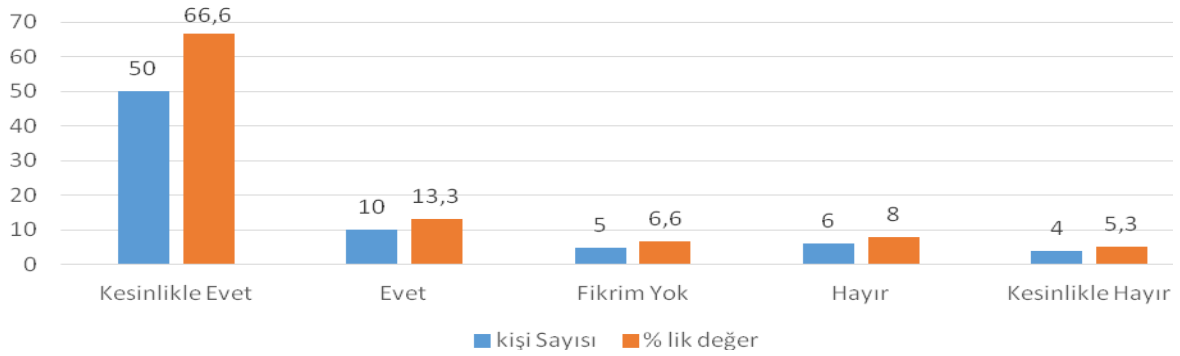
2. Kurs sonunda herhangi bir etkinlik (sergi vb.) düzenliyorsunuz mu?



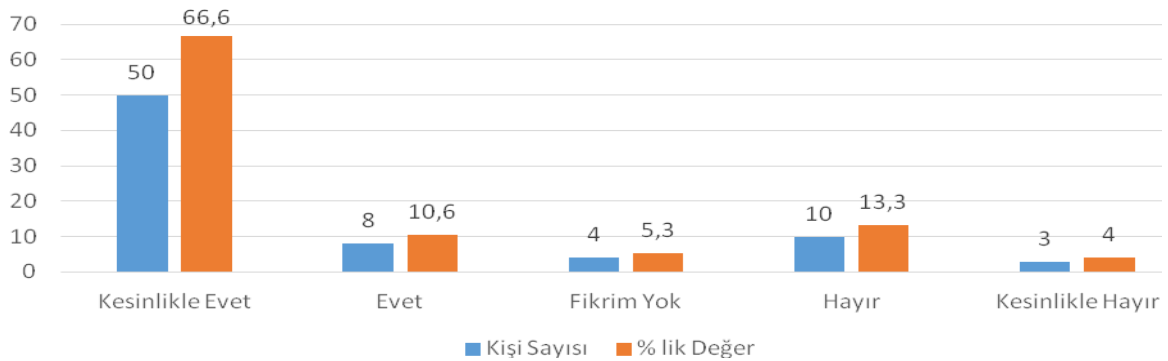
3. Kurs sonunda kazanımlarınızı yeterli buluyor musunuz?



4. Kursta edindiğiniz mesleği devam ettirmeyi düşünüyor musunuz?



5. Uygulama öğrenimini verimli buluyor musunuz?



Kursiyerler eğitim süreçlerinin yeterli olduğunu, Kurs sonunda ise özellikle el becerilerine dayalı kursların sergiler açarak çeşitli aktivitelerle halkın beğenisine sunduklarını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin kurs kazanımlarından yeterince memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Kursta öğrendiklerini ileride kullanmayı düşündüklerini ve öğrendiklerinin verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgüler, D., Özgüler, D., Ulaş & Özgüler, A.T., (2017, Haziran). Teknolojik materyallerin kullanımı ve verimliliği: İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Özel sayı 1*, 39-48.

ELEKTRİK ENERJİ SEKTÖRÜNÜN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ

Öğr. Gör. Emrah Gürkan
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
emrah.gurkan@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Murat Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
murat.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Naci Bulur
İnönü Üniversitesi
Yeşilyurt Meslek Yüksekokulu
naci.bulur@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
asli.ulas@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların Elektrik Enerji programı mezunu öğrencilerine verilen eğitimden beklentilerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda ülkemizde bulunan özel sektördeki işverenler ile görüşülmüş ve anket çalışması yapılarak Meslek Yüksekokullarından beklentilerin ne olduğu belirlenmiştir.

Toplam 20 sorudan oluşan anket 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ankete 15 sektör temsilcisi katılmıştır. Çalışmada Meslek Yüksekokulu Elektrik Enerji eğitimi programı ile ilgili bilgiler verilmiş ve yapılan araştırmanın amacı, yöntemi ve hipotezleri ortaya konularak sonuca ulaşılmıştır.

Çalışma sonrasında özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların Meslek Yüksekokulu Elektrik Enerji programı mezunlarından beklentilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Elektrik enerjisi, meslek yüksekokulu, anket.

EXPECTATIONS OF ELECTRIC ENERGY SECTORS FROM VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENT'S

Abstract

The purpose of this study is to determine educational expectations of private sectors from Electric Energy grad students.

In this scope, some interviews were done with private sector employer about expectations from Vocational High School.

A questionnaire which consist of twenty questions and five likert scale was prepared, and statistical analyses were done. Fifteen sector representative were participated to survey. In survey, information are given about Electric Energy education programme, in the end come to result by set out methods, aims and hypotheses. After researches, private sectors expectations from Electric Energy programme grad students were noticed. In conclusion, results were discussed and some advices were given.

Keywords: Electrical Energy, Vocational High School, Questionnaire.

GİRİŞ

Elektrik-Enerji sektörü ülkemiz için ekonomik katkısı ve istihdam olanakları yüksek olan en önemli sektörlerden bir tanesidir. Teknoloji ve sanayinin gelişmesi ile birçok sektörde olduğu gibi Elektrik-Enerji sektöründe de hızlı bir gelişme ve büyüme söz konusudur. Hızlı bir gelişme sürecinde olan Türkiye bu kapsamda sektör olarak ihtiyaçları sürekli artan bir ülke konumundadır. Elektrik-Enerji sektöründe istihdam edilecek personelin niteliği, yapılacak olan işin verimliliğini ve devamlılığını sağlayacaktır. Bu bağlamda Meslek yüksekokulları Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi'nin en önemli aşamalarından biridir. Meslek Yüksekokulları Sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış meslek elemanı yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Meslek Yüksekokulları lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu Tekniker unvanı ile dolduran mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri sahip, ara elemanlar yetiştirmektedir. Bu bağlamda. Meslek yüksekokullarının amacı, sanayiye ve iş hayatına mesleki alanda yeterli bilgi ve donanıma sahip kalifiyeli insan gücünü yetiştirmektir. Bu bölümden mezun olan öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir Er ve Özgüler(2017). Öğrenciler, üniversite hayatlarını nasıl değerlendirmişler, beklentileri neler, kendilerini hangi alanlarda geliştirmişler, kendilerini ve yeteneklerini ne kadar tanıyorlar bunlar bilişim sektöründe işveren firmalar için personel alımında çok önemli değerlendirme kriterleridir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşların, Elektrik-Enerji Programı mezunu öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak ve öğrencilere verilen eğitimden beklentilerini belirlemektir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini Malatya ilimizde faaliyet gösteren Elektrik-Enerji sektöründeki yetkililer olmaktadır. Örnekleme ilimizde bulunan özel sektördeki işverenlerden 15 yetkili kişi olmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Elektrik-Enerji sektörünün meslek yüksekokulu Elektrik-Enerji Programı öğrencilerinden beklentilerini belirlemek amacıyla, ülkemizde bulunan özel sektördeki yetkili kişiler ile görüşülmüştür ve anket çalışması yapılarak meslek yüksekokullarından beklentilerinin ne olduğu belirlenmiştir. 15 kişinin katıldığı, toplam 17 sorudan oluşan anket, 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz

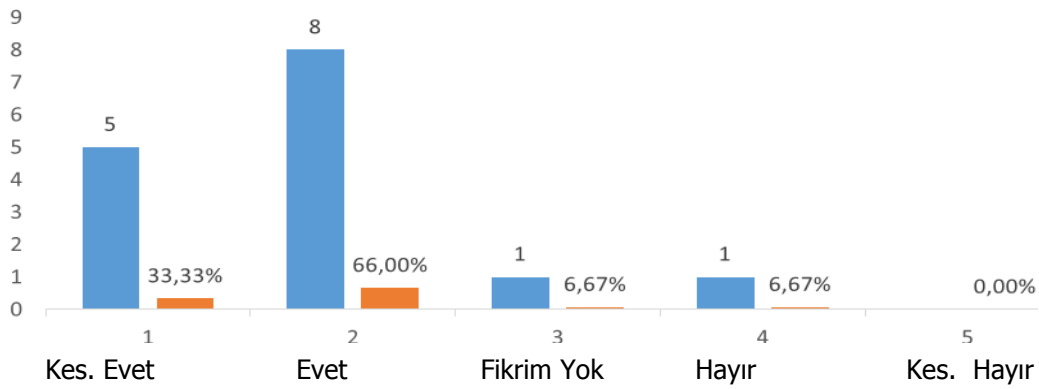
türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Elektrik-Enerji sektöründeki işverenlerin meslek yüksekokulu Elektrik-Enerji bölümü mezunlarına bakış açıları anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

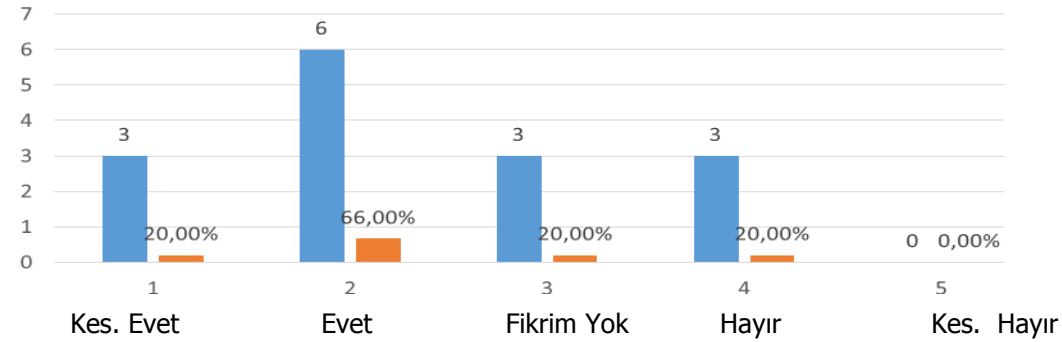
1. Öğrencilerin not ortalaması işe alımımızda etkilidir.

Kes. Evet Evet Fikrim Yok Hayır Kes. Hayır

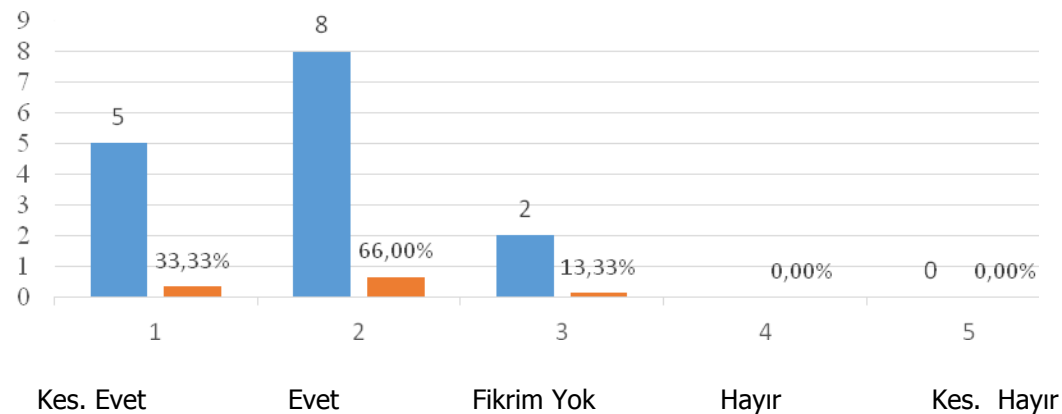
2. Yabancı dil bilmesi tercihimizdir.



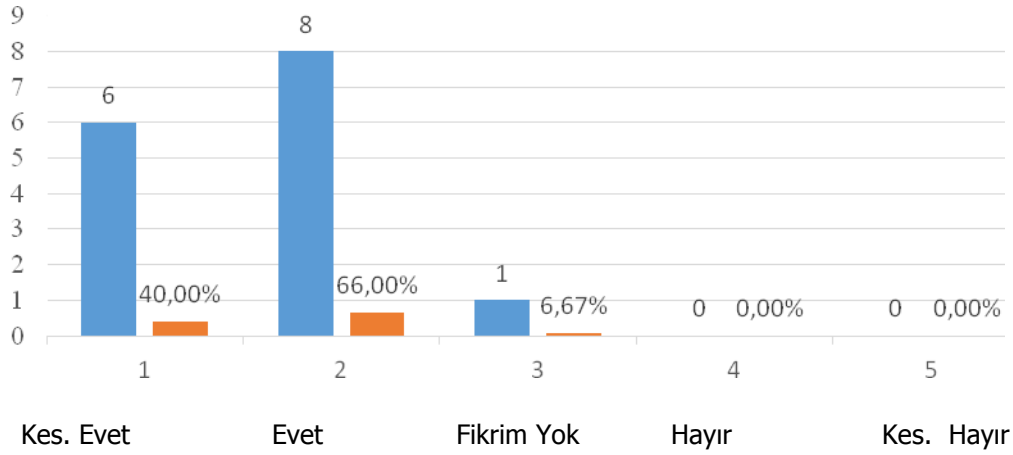
3- Bilgisayarı iyi derecede kullanabilmesi tercihimizdir.



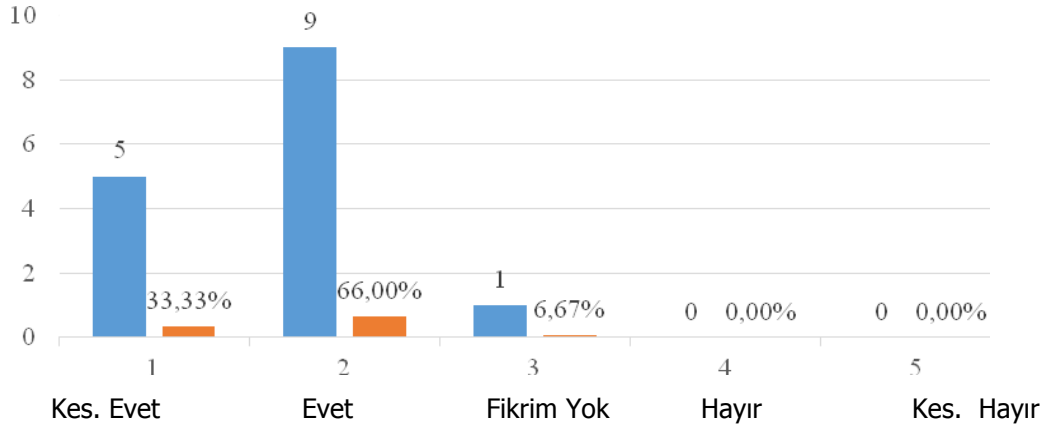
4- Mezuniyet belgesi dışında öğrencinin almış olduğu uzmanlık belgeleri bizim için önemlidir



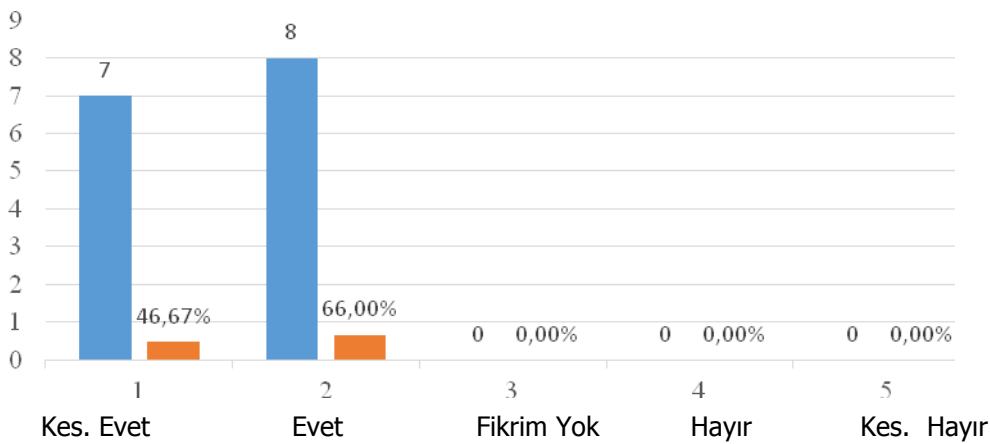
5- Öğrencilerin sosyal iletişimde becerisi işe alımımızda etkilidir.



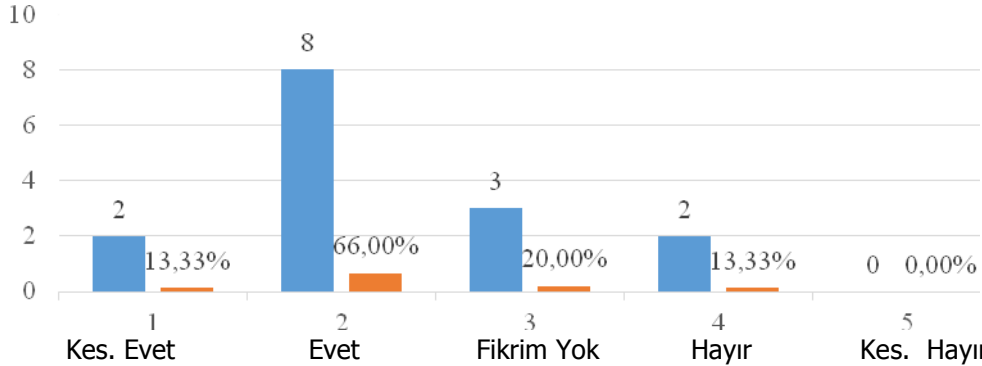
6- Öğrencilerin referansı işe alımda önemli bir faktördür.



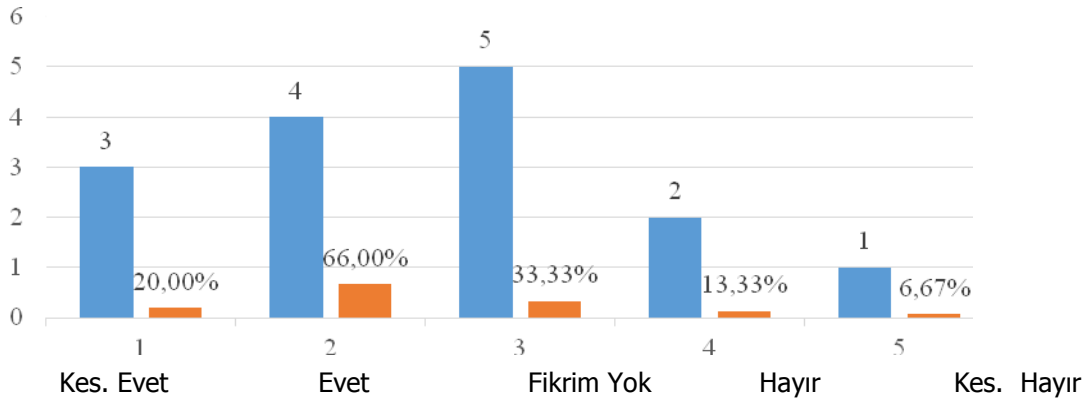
7- Çalışanların gerektiğinde çalışma saatleri dışında fedakârlık yapmasını beklerim.



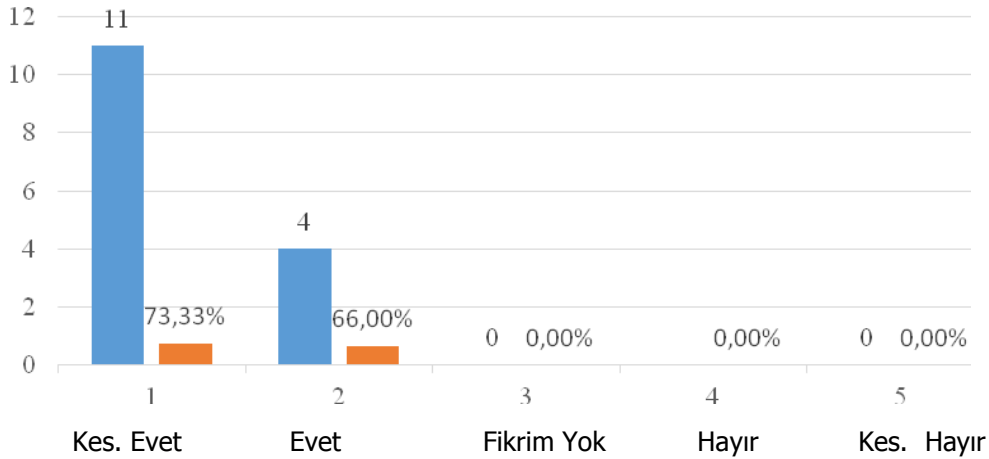
8- İşe başlayacak çalışanın vereceğimiz ücretten daha yüksek bir ücret talep etmesini göz önünde bulundururum.



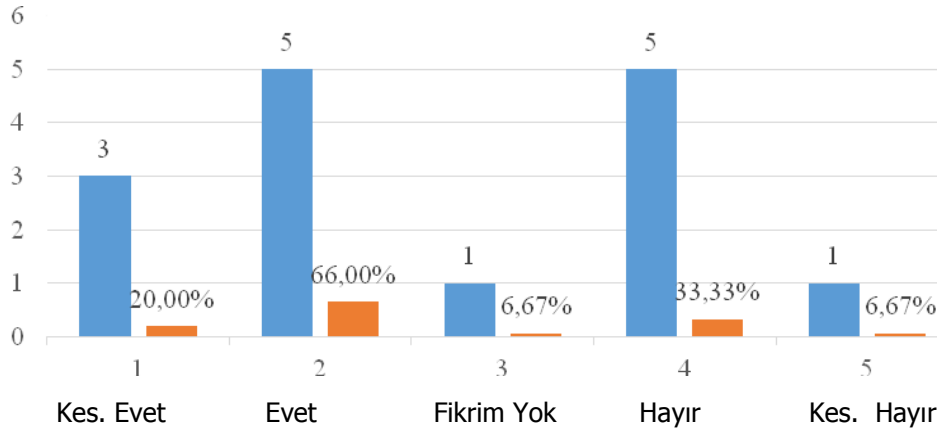
9. Yüksekokul mezunu öğrencilerin mesleki bilgisinin yüksek olması benim için yeterlidir.



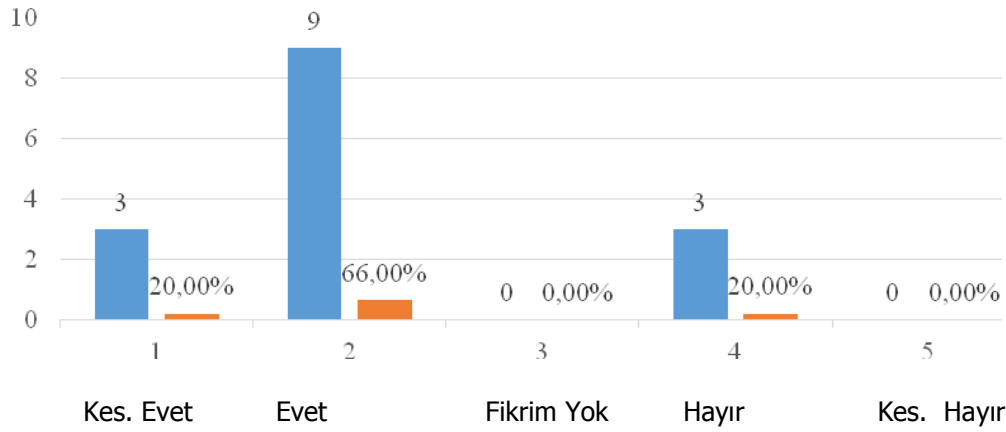
10. Yeni mezun öğrencilerin mesleki bilgi becerilerinin yanında iş ahlakının yüksek olması benim için önemlidir.



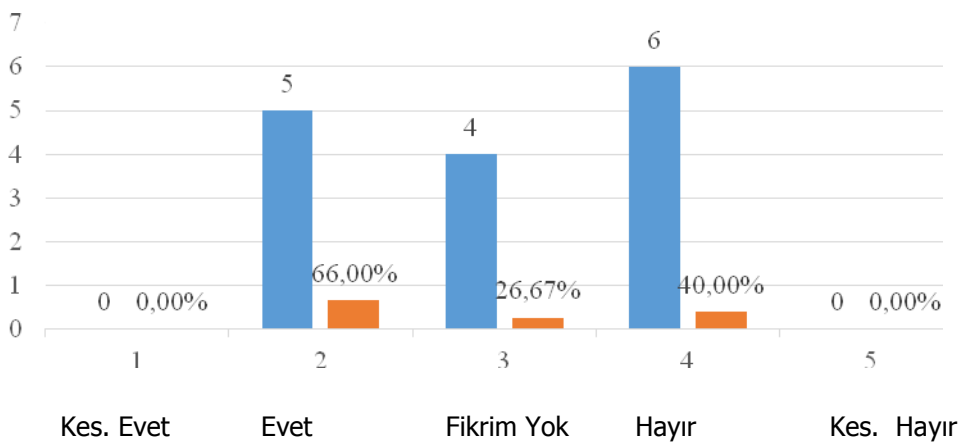
11- Öğrencilerin bir alanda uzmanlaşacak dersleri almış olması tercihimizdir.



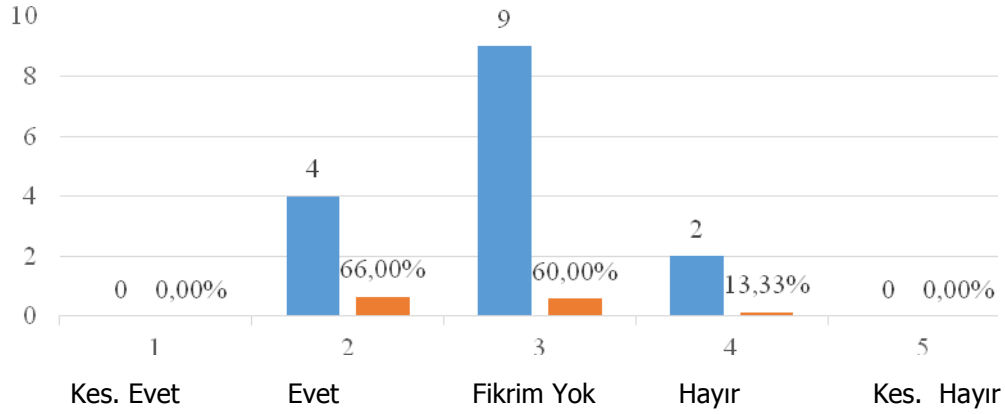
12- Öğrencilerin tüm mesleki dersleri eşit ağırlıkta almış olması tercihimizdir.



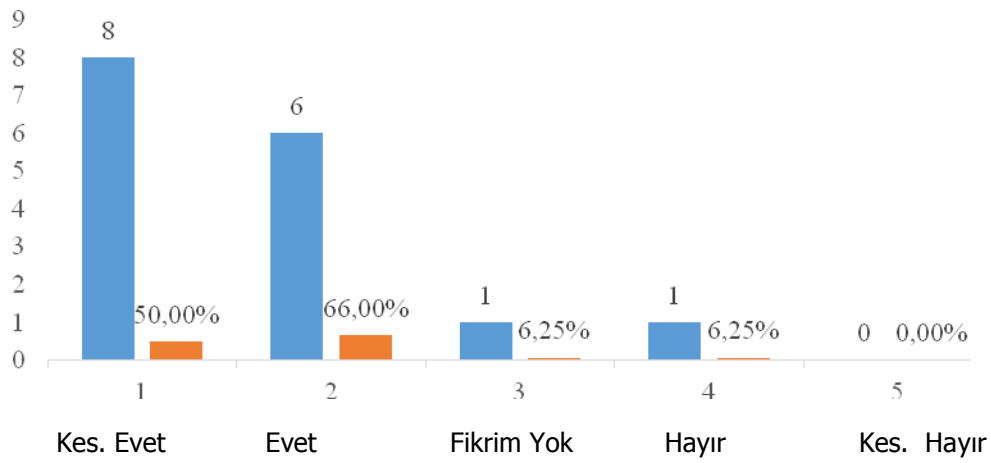
13. Meslek yüksekokulunda verilen dersler sektördeki ihtiyacı karşılamakta yeterlidir.



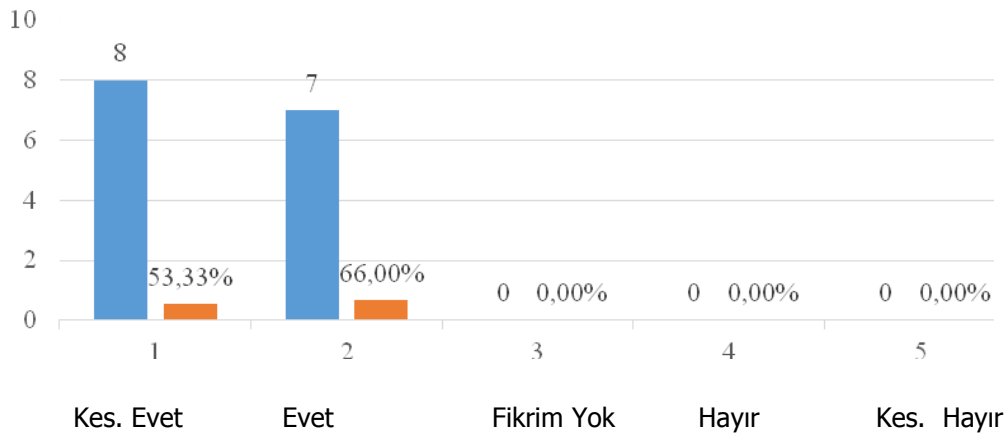
14. Meslek yüksekokulunun sektör ile olan işbirliğini yeterli görüyorum.



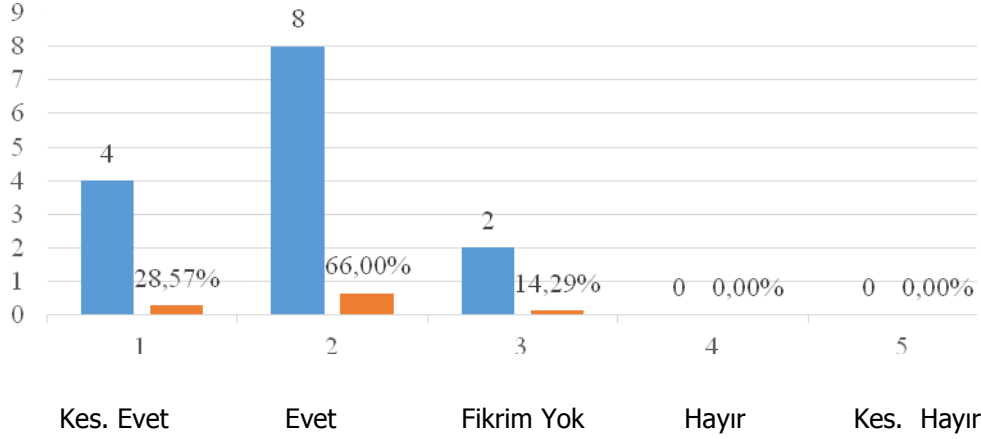
15. Öğrencinin bizim firmada staj yapmış olması işe alımlarda önceliğimizdir.



16. Öğrencinin pratik becerilerinin gelişmesini sağlayacak uygulama derslerini fazla almış olması tercihimizdir.



17. İşe başlayacak çalışanın en alt kademedan başlamayı kabul etmesi benim için işe alımda olumlu bir faktördür.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Elektrik-Enerji sektöründe görüşme sağlanan firmaların büyük bir kısmı Meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin iş başvurularını da; Teknoloji kullanımını, eğitim hayatında ki başarısını, bir dil bilmesini ve referansının olmasını tercih sebebi olarak görmektedir. Firmalar yeni işe alacakları elemanların, işletmede tüm birimlerde ve bu birimlerden de en alt kademedan işe başlayıp çalışabilecek bireyler olmasını yine tercih sebebi olarak görmektedirler. Yapılan görüşmelerde genellikle firmaların işe alınacak bireylerin kişisel özelliklerine dikkat ettikleri, buna karşılık bazı işverenlerin ise yapılan işin iyi yapılmasına ve kişisel özelliklerine dikkat ettikleri ve bunları ön planda tuttıkları görülmektedir. Firmalar ücretlendirmede bireyin firmaya sağlamış olduğu katma değere göre belirleme eğilimindedirler. Elektrik-Enerji sektörü işverenlerin, meslek yüksekokulu Elektrik-Enerji bölümünde okutulan ders içerikleri konusunda bilgi sahibi olmakla beraber teorik derslerden ziyade; uygulamalı ve el becerisine dayalı derslerin daha ağırlıklı olmasının sektör için verimli sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin üniversite mezunu olacakları için beklentilerinin yüksek olduğunu dolayısıyla sektörle bir beklenti uyumsuzluğu yaşandığını bu nedenle özellikle öğretimde bunların yeterli derecede anlatılması gerektiği sektör temsilcileri tarafından dile getirilmiştir. Ülkemizde işsizlik çok ciddi boyutlarda olmasına karşın, Elektrik-Enerji sektöründe nitelikli eleman yetersizliği söz konusudur. Bu sektörde de üniversite-sanayi işbirliği daha çok geliştirilerek ihtiyaca dayalı daha çok sayıda nitelikli elemanın sektöre kazandırılması gerekir. Bu bağlamda Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmektedir, özellikle Elektrik-Enerji sektörünün istediği niteliklerde elemanların yetiştirilmesi uygulamalı eğitimle karşılanacaktır. Araştırma bulgular doğrultusunda; Meslek Yüksekokulu Elektrik-Enerji bölümünün hem öğrenci hem de akademik anlamda devamlı olarak sektörle iletişim halinde olması ve mezun olan öğrencilerin gerekli donanımına sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda ders içeriklerini sektörün beklentisi doğrultusunda uygulama ağırlıklı derslerle düzenleyerek sektörle işbirliği içerisinde olması gerektiği önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Er, M.B. Özgüler, A.T. (2017, Haziran). Bilişim sektörünün bilgisayar teknolojileri bölümü mezunlarından beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Özel sayı 1*, 489-497.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ARAPGİR MESLEK YÜKSEKOKULU ELEKTRİK ENERJİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMA YÖNELİK TUTUMLARI

Öğr. Gör. Emrah Gürkan
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
emrah.gurkan@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Murat Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
murat.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Aslı Ümran Ulaş
İnönü Üniversitesi
Arapgir Meslek Yüksekokulu
asli.ulas@inonu.edu.tr

Öğr. Gör. Naci Bulur
İnönü Üniversitesi
Yeşilyurt Meslek Yüksekokulu
naci.bulur@inonu.edu.tr

Özet

Tanımlayıcı özelliğe sahip olan bu araştırma, İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Elektrik Enerji Programı öğrencilerinin programa yönelik tutumlarının ve etkileyen faktörlerin analiz edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Haziran 2017 tarihinde İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Elektrik Enerji Programı da öğrenim görmekte olan 45 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", ve "Elektrik Enerji Programına Yönelik Tutum Anketi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin ağırlıklı genel ortalamaları, ailelerinin yaşadıkları yer, programı seçme nedeni ve beklentilerine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Elektrik Enerji Programına yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu ve bu tutumların bazı değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Elektrik Enerji, Teknik program, Öğrenci.

INONU UNIVERSITY ARAPGİR VOCATIONAL HIGH SCHOOL ELECTRICAL ENERGY PROGRAMME STUDENT'S ATTITUDE FOR PROGRAMME

Abstract

This defining characteristic survey purposed to analyse Inonu University Arapgir Vocational High School Electric Energy Programme student's attitude for programme and factors which effect their attitude. Researches were done in June 2017 at Inonu University Arapgir Vocational High School with forty five students at Electric Energy Programme. As a data collection tool "Personal Information Form" and "Questionnaire for Electrical Energy Programme Attitude" were used. According to research result, attitude scale point average is meaningful in statistical for student's general weighted average, area residence of family, reasons of programme choice and their expectations. Student's attitude for Electrical and Energy Programme were noticed positive in medium level. Also, this attitude were effected by some variants.

Keywords : Electric, Energy, Technical Programme , Student.

GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitimin asıl amacı, bireye iş dünyasında geçerliliği olan bir işe girebilmesi ve bu işte ilerleyebilmesi için gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim ve yükseköğretimde birçok kurum bulunmakta ve bu kurumlar iş dünyasının çeşitli kademelerine insan yetiştirmektedirler. Bireye bir mesleğin temel davranışlarını kazandıracak bu kurumların programları büyük bir titizlikle geliştirilmeli ve mesleklerin sistematik analizleri yapılmalıdır. Çünkü bu kurumlar ülkenin gelişmişliğine etki eden temel etmenlerdendir (Sezgin,1989: 1).

Meslek Yüksekokulu 5. seviye meslek elemanı yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Mezunları tekniker veya meslek elemanı olarak iş hayatına atılırlar. Bunlar üretim sektöründe uygulayıcılar olarak sektörün temel elemanlarıdır. Mühendis veya uzmanların projelerini uygulayarak üretimi veya hizmeti gerçekleştiren elemanlardır (Özgüler, Koca ve Özgüler, 2013).

Bireye, mesleğin temel davranışlarını kazandıran kurumlardan birisi olan Meslek Yüksekokulları, belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur. Meslek Yüksekokulların da ara insan gücü yetiştiren programlardan bir tanesi de Elektrik Enerji programlarıdır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte kullanımı; aydınlatmada, ısıtmada, konutlarda, atölyelerde, endüstride kısacası hayatın her alanında kullanmak zorunda olduğumuz, her zaman ihtiyaç duyduğumuz bir enerjidir. Sanayileşmenin ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda elektrik kullanımı temeli oluşturmaktadır, bu bağlamda elektrik konusunda eğitilmiş insan gücü açığı da her geçen gün artmaktadır. Yapılan bu çalışma İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Elektrik Enerji Programı öğrencilerinin, programdan öğrenimlerinden ve gelecekte beklentilerini ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda; Elektrik-Enerji Programı öğrencilerinin elektrik enerji sektörüne bakışı, Elektrik- Enerji Programı öğrencilerinin elektrik-enerji sektöründen beklentileri, programda, sınıf, atölye ve laboratuvarlarının yeterliliği ile ilgili düşünceleri ve pogramdan mezun olduktan sonra geleceklelerinden beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

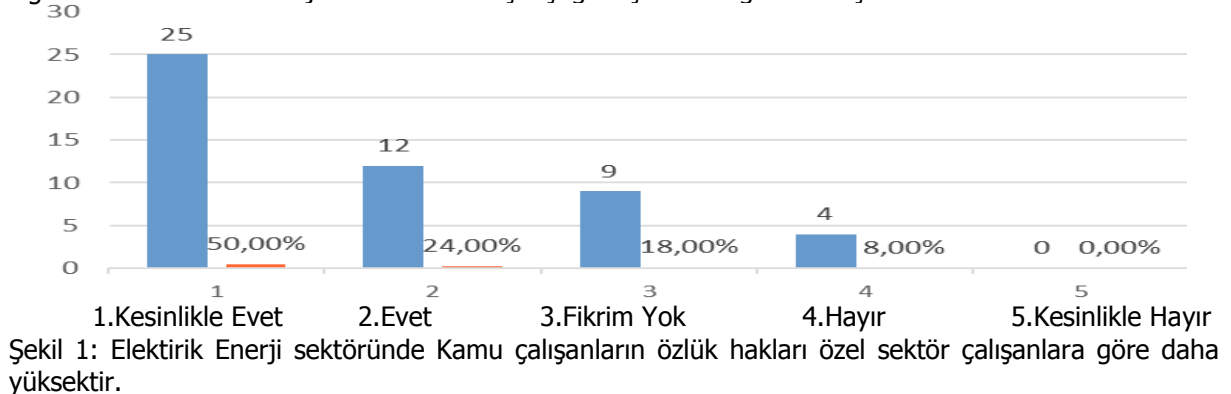
Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak 18 soruluk anket hazırlanmış, İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Elektrik ve Enerji Programı 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 örneklem grubuna uygulanmıştır.

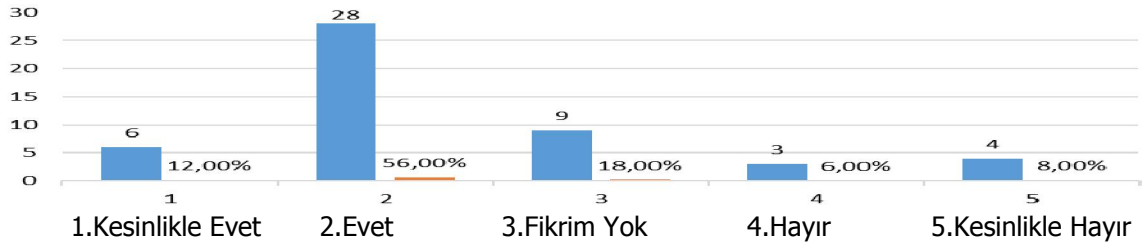
BULGULAR

Anketle elde edilen veriler çözümlenerek bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda şekiller halinde verilerek sunulmuştur.

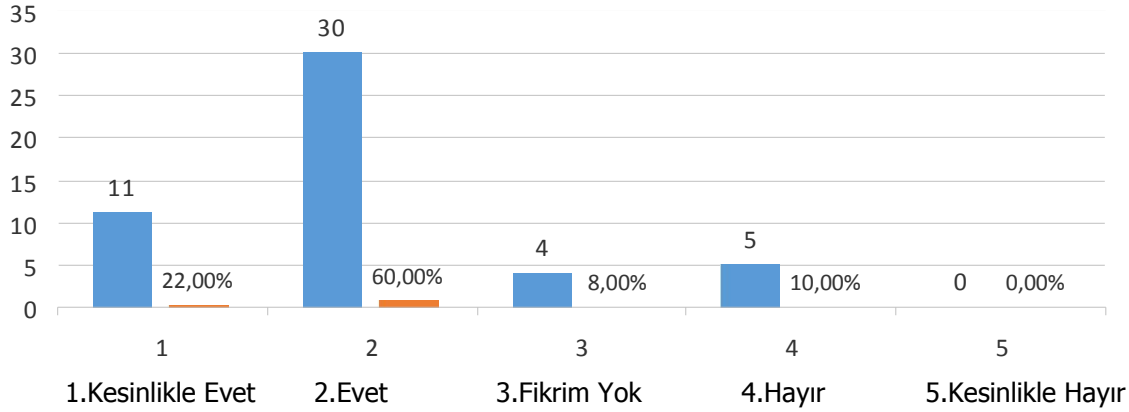
Elektrik-Enerji Programı Öğrencilerinin Elektrik Enerji Sektörüne Bakışı

Öğrencilerin Elektrik Enerji Sektörüne Bakışı aşağıda şekillerle gösterilmiştir.

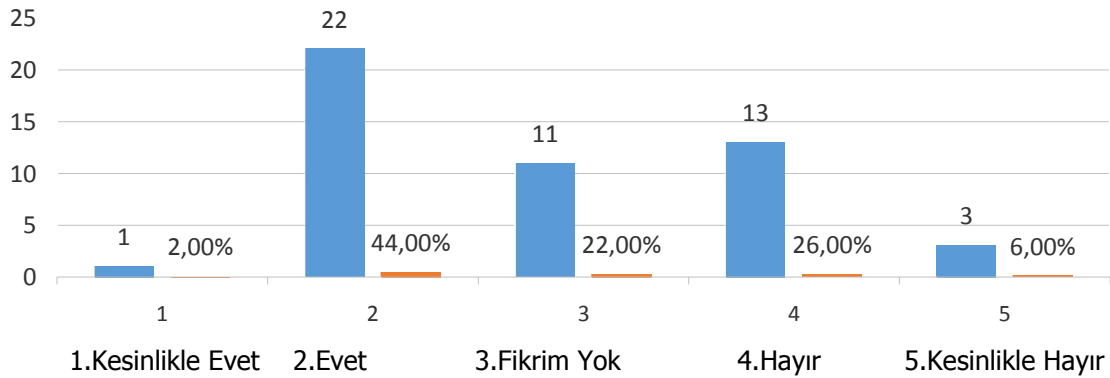




Şekil 2: Elektrik Enerji sektörü iş sağlığı ve güvenliği açısından yüksek tehlikeli işler sınıfına girer.



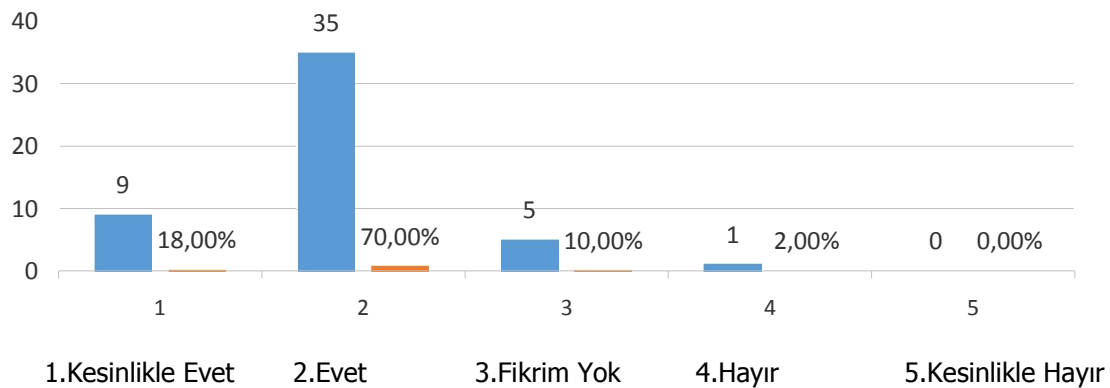
Şekil 3: Elektrik- Enerji sektöründe çalışanların, işlerinde yükselme imkânları fazladır.



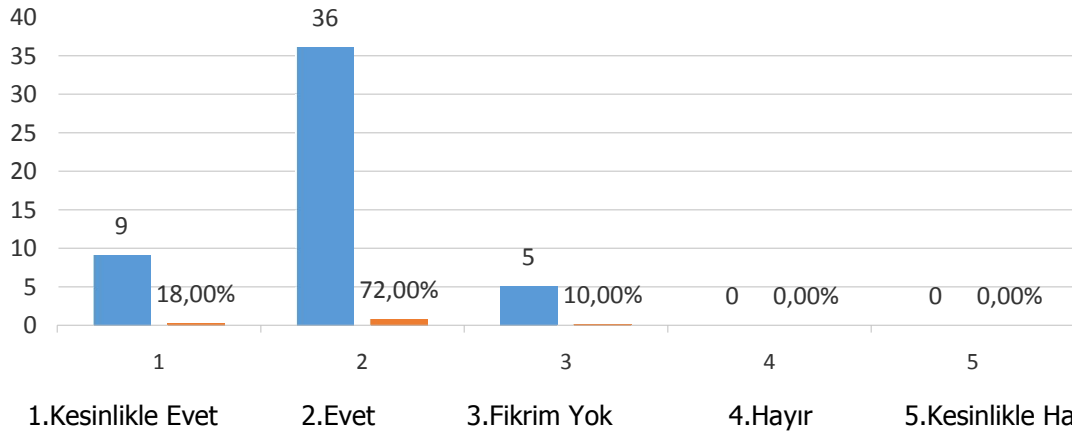
Şekil 4: Elektrik- Enerji sektöründe çalışanların iş memnuniyeti yüksektir.

Elektrik- Enerji Programı Öğrencilerinin Elektrik-Enerji Sektöründen Beklentileri

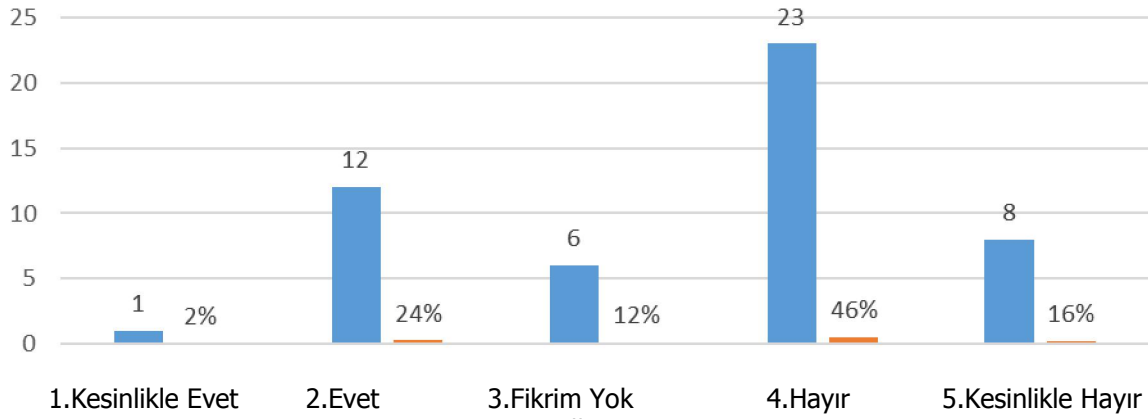
Öğrencilerin Elektrik Enerji Sektöründen Beklentileri aşağıda şekillerle gösterilmiştir.



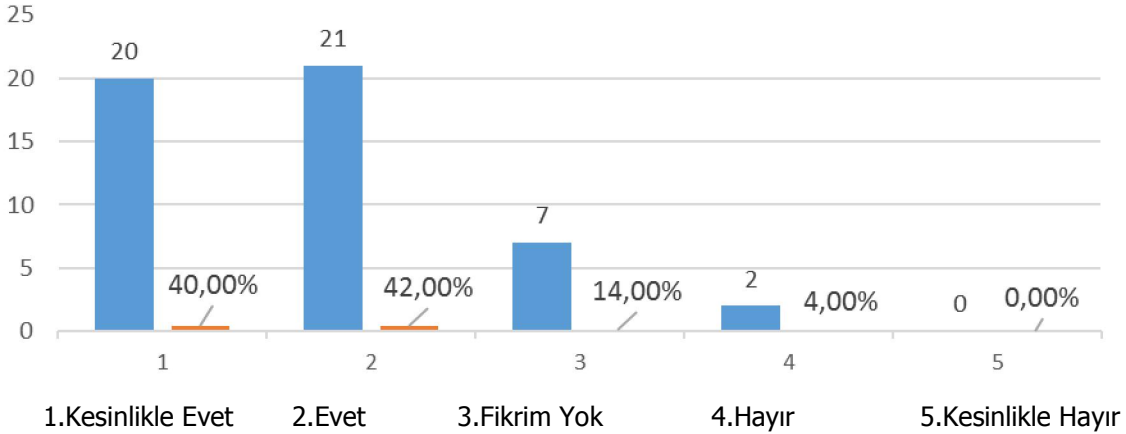
Şekil 5: Firmada işe başlayınca çalışacağım departmanla ilgili belli bir süre eğitim almalıyım.



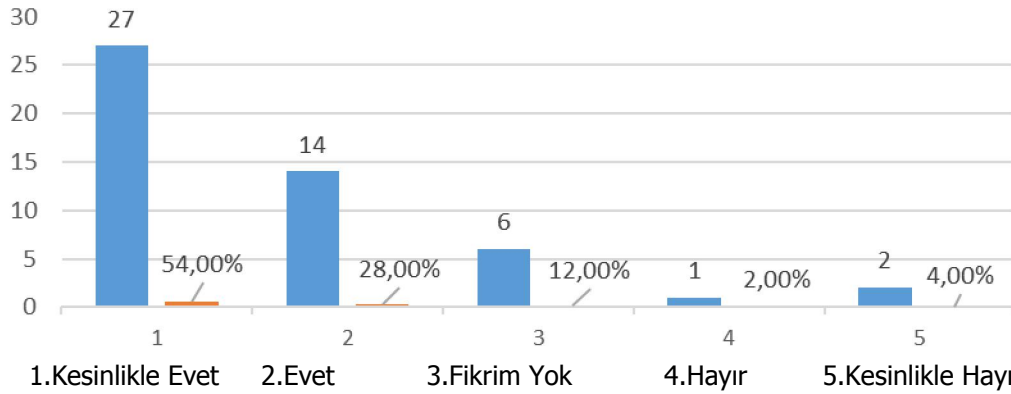
Şekil 6: Elektrik- Enerji sektöründe üretim yapan firmaların öğrenciler ile daha çok etkileşimde olmasını isterim.



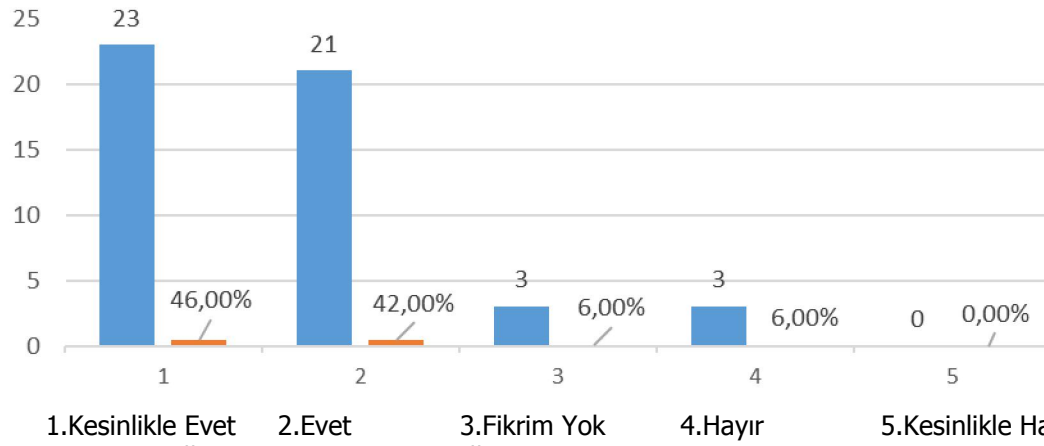
Şekil 7: Mezun olduktan sonra rahatlıkla iş bulacağıma inanıyorum.



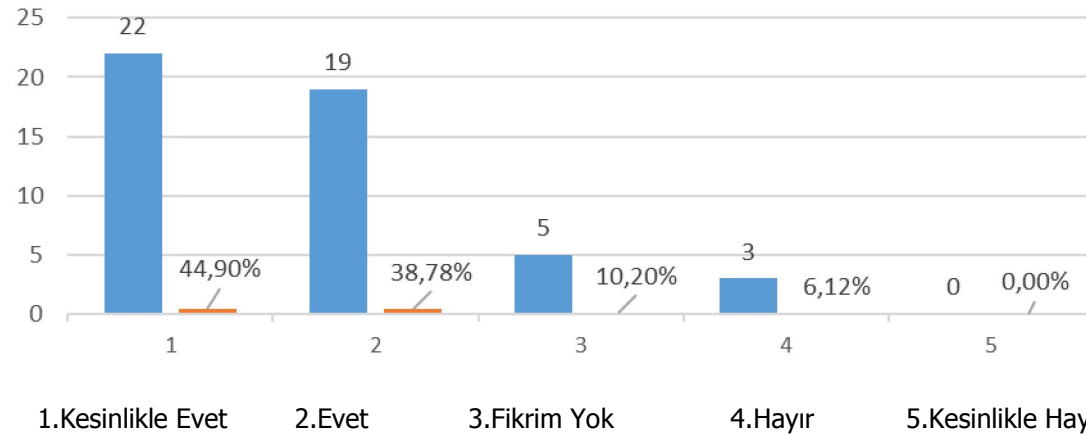
Şekil 8: İşe başlayacağım firmanın Elektrik- Enerji sektörünün önde gelenlerinden olmasını tercih ederim.



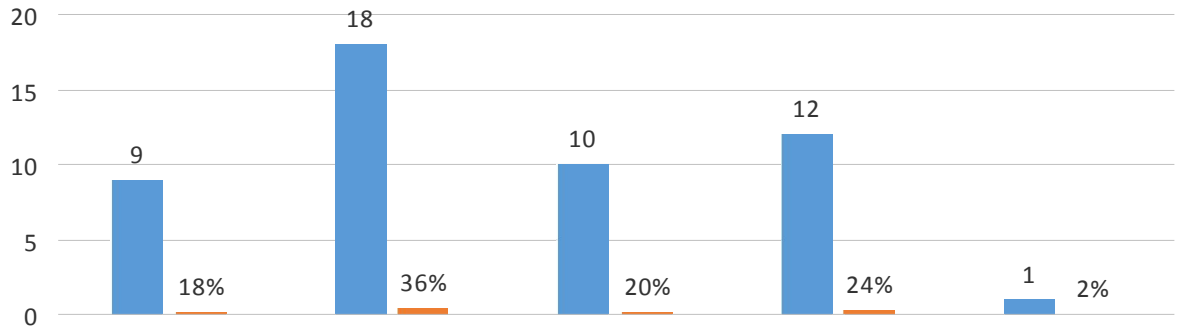
Şekil 9: Elektrik- Enerji, çalışanlarının iş güvenliğini ve sağlığını koruyucu önlemler almasını isterim.



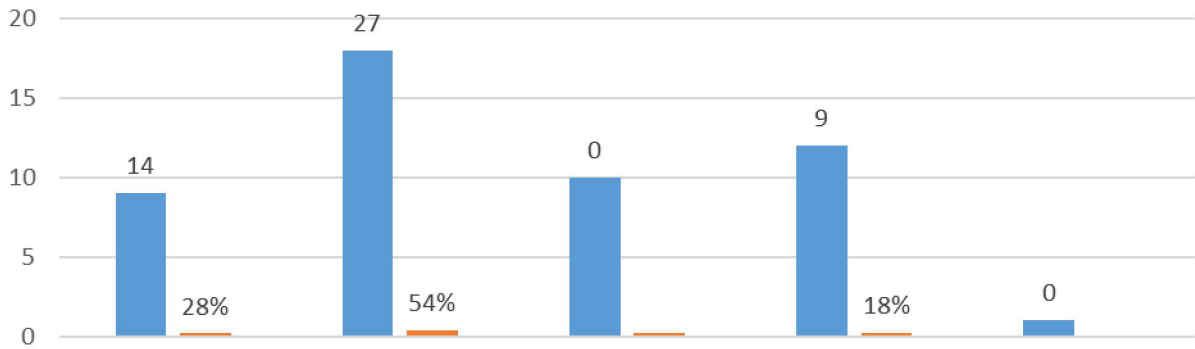
Şekil 10: Çalışacağım firmada mezun olduğum branşım ile ilgili bölümde çalışmak isterim.



Şekil 11: Firmayla ilişkilerimin açık olmasını; önerilerimi, şikâyetlerimi uygun bir şekilde rahatlıkla dile getirebilmeyi isterim.



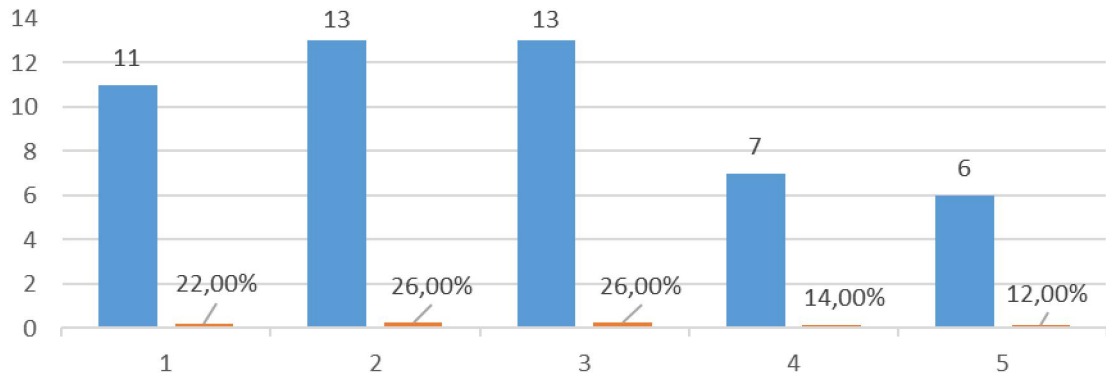
Şekil 12: İşe başlarken en alt kademeden başlayıp bilgi ve becerilerim doğrultusunda yükselmek isterim.



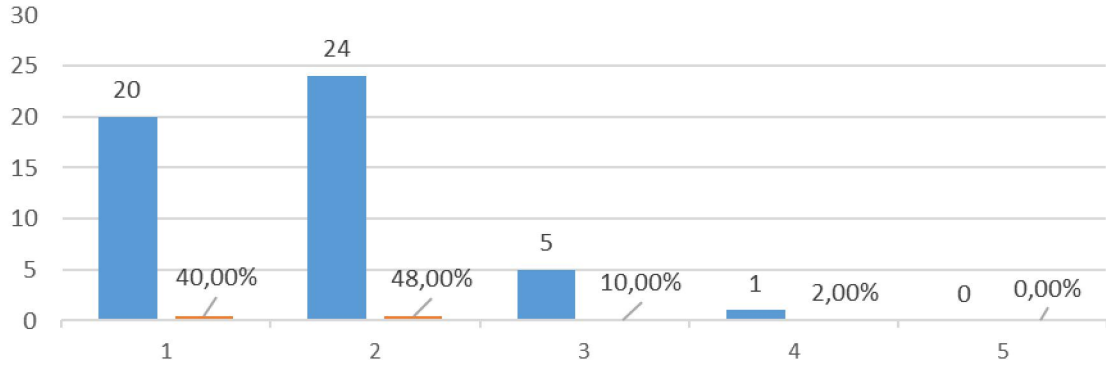
Şekil 13: Çalışacağım iş yerinde tecrübe kazanıp mesleği öğrenmek benim için paradan daha önemlidir.

Elektrik- Enerji Programı Öğrencilerinin Okuldan Beklentileri

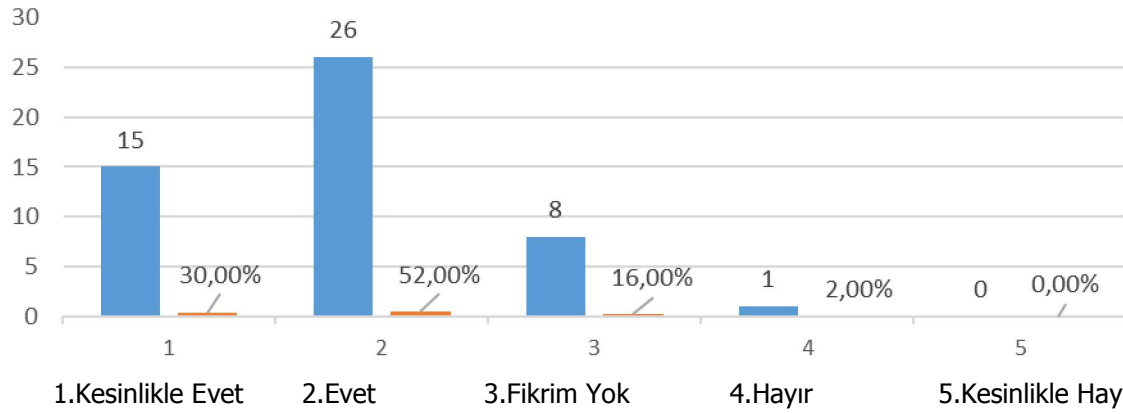
Öğrencilerin okuldan beklentileri aşağıda şekillerle gösterilmiştir.



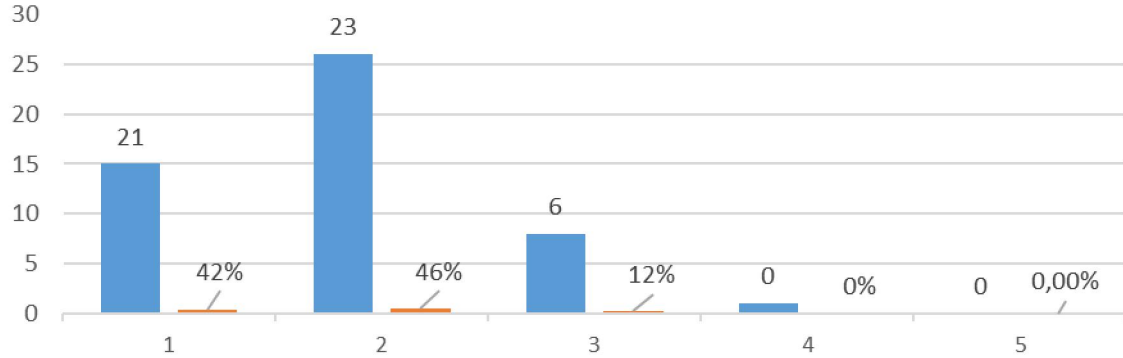
Şekil 14: Okulda aldığım eğitimin işe girme ve çalışma açısından yeterli olduğuna inanıyorum.



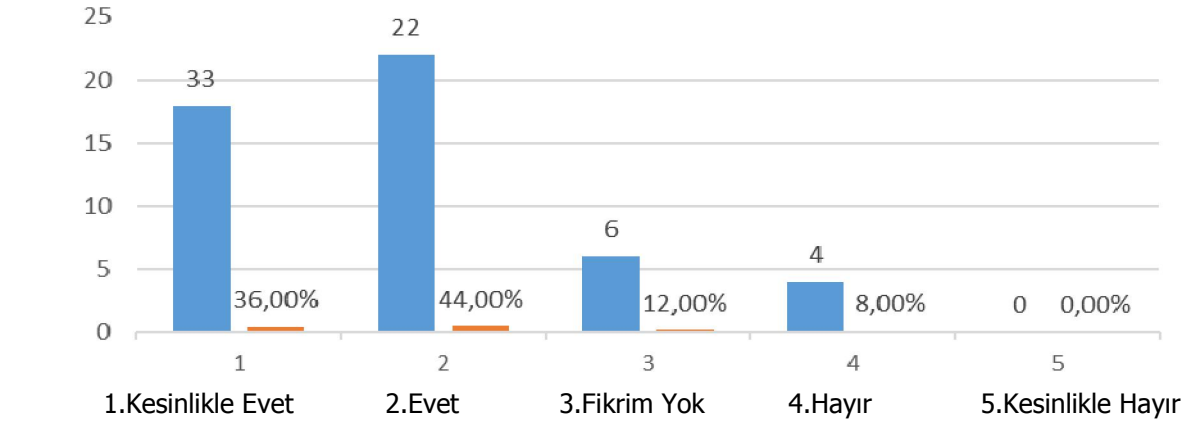
Şekil 15: Öğrencilerin, mezun olmadan önce çeşitli enerji firmalarıyla staj ve iş imkânı için irtibat kurması sağlanmalıdır.



Şekil 16: Anlatılan derslerle ilgili takım çalışmasına uygun araştırma ödevleri verilmelidir.



Şekil 17: Tüm sınıfın katılımına uygun teknik geziler düzenlenmelidir.



Şekil 18: Derslerin içeriğinde enerji sektöründeki yeniliklere yer verilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu anket İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulunda yapıldı fakat diğer meslek yüksekokulları içinde örnek teşkil edecek veriler içermektedir.

Öğrencileri genel anlamda enerji sektörüne bakış açılarının pozitif doğrultuda olduğu veri değerlendirmelerinde görülmektedir. Kamu ve özel sektörlerin elektrik enerji yatırımları her geçen gün önemli derecede artmaktadır buna paralel olarak elektrik teknisyeni ve elektrik tekniker ihtiyacında artmaktadır. Bu bağlamda meslek yüksekokulları Elektrik Enerji programlarının üstlenmiş olduğu misyonlarla önem arz etmektedir.

Elektrik Enerji sektörü iş güvenliği ve sağlığı açısından yüksek tehlikeli işler sınıfına girmektedir. Bu durum meslek yüksekokulları elektrik enerji programı öğrencilerine öncelik olarak iş güvenliği ve sağlığının önemini titizlikle uzmanlar tarafından verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin mesleki kariyer planlamalarında özellikle sektörün önde gelen isimlerinin okulda yapacakları panel, konferans vb. etkinliklerinde öğrencilerin programa olan yaklaşımı da pozitif anlamda değişimler olacaktır.

Senede 1 kez yapılan teknik gezilerin en az 3-4 sefere çıkartılması sektörle olan iletişimi daha da kuvvetlendirecektir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyer beklentilerinde ve sektörün öğrencilerden olan beklentilerindeki farklılıkların minimize edilmesi bu sayede sağlanacaktır.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (On sekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özgüler, D, Koca, T., ve Özgüler A.T., (2013). *Meslek Yüksekokullarında Eğitim Öğretim Süresinin İrdelenmesi*. Electronic Journal of Vocational Colleges, 4, 40-43.

Sezgin S.İ., (1989). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

ELEKTRİK ENERJİSİ TEMEL KOMPANZASYON ANALİZİ İÇİN ARAYÜZ TASARIMI

Öğr. Gör. Hakan Aydoğan
Uşak Üniversitesi, Uşak
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy
Uşak Üniversitesi, Uşak
mehmetfeyzi.ozsoy@usak.edu.tr

Prof. Dr. Faruk Aras
Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
faruk.aras@kocaeli.edu.tr

Özet

Elektrik enerji sistemlerinde kullanılan alternatif akım devrelerinde endüktif özellik gösteren motorlar veya kapasitif özellik gösteren kondansatörler, sistemden reaktif enerji çekmektedirler. Bu reaktif enerjiyi azaltabilmek için kompanzasyon sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Meslek Yüksekokulların elektrik programlarında okutulan özel tesisat dersi içerisinde, yukarıdaki hususlardan ayrıntılı olarak bahsedilmekte ve kompanzasyon için gerekli hesaplamalar verilmektedir. Bu çalışmada elektrik enerjisi temel kompanzasyon hesabı için eğitimsel bir arayüz tasarımı geliştirilmekte ve böylece ilgili öğrencilerin hangi tüketici veya hangi kondansatör değerlerinde nasıl bir kompanzasyon olduğunu giriş ve çıkış değişkenleriyle birlikte kolaylıkla görebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kompanzasyon, arayüz, elektrik enerjisi, eğitim.

DESIGN OF AN INTERFACE FOR BASIC COMPENSATION ANALYSIS IN ELECTRICAL ENERGY

Abstract

Motors featured inductive property and capacitors featured capacitive property consume reactive energy in alternating current circuits in electrical energy systems. A compensation system is needed to reduce the reactive energy. A course named "Special Installations" involves the compensation and its details and calculations in Electricity Programme in Technical Vocational Colleges. In this study, an educational interface on a basic compensation calculation in electrical energy systems has been designed so that related students can easily observe the compensation calculation by its variables.

Keywords: Compensation, interface, electrical energy, education.

GİRİŞ

Alternatif akım elektrik enerji sistemlerinde devreye bağlı motor gibi bobin özelliği gösteren ekipmanlar veya kapasitif özellik gösteren kondansatörler, sistemden reaktif enerji çekmektedirler. Bobin etkisindeki devrede endüktif reaktif enerji, kondansatör etkisindeki devrede ise kapasitif reaktif enerji de çekilmektedir. Her iki durumda da gerek son tüketiciler, gerekse enerji dağıtımından sorumlu

kurumlar için bir takım olumsuzluklar oluşmaktadır. Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için kompanzasyon sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Bayındır, Demirbaş, & Sesveren, 2014; MEB, 2012). Yapılan bir çalışmada reaktif güç kompanzasyonu ile enerji verimliliği ve kamu kurumlarında reaktif güç kompanzasyonu hakkında detaylı bilgiler aktarılmıştır (Vardar, Çam, & Yalçın, 2010). Yapılan bir yüksek lisans tezinde elektrik dağıtım sistemlerinde kompanzasyon ve enerji kalitesi sorunları üzerinde durulmuştur (Engin, 2008). Şekkeli ve Adak tarafından yapılan bir çalışmada yeni bir yaklaşımla reaktif güç kontrol rölesi tasarımı ve uygulaması çalışması yapılmıştır (Şekkeli & Adak, 2006). Yapılan bir çalışmada, sinüsoidal olmayan ve dengesiz şartlarda kompanzasyon hesabı ve kondansatör seçimi için bir yöntem tasarlanmıştır (Balcı & Hocaoglu, 2009). Yapılan diğer bir çalışmada statik reaktif güç kompanzasyonu üzerine uygulama ve simülasyon yapılmıştır Pekparlak & Arifoğlu, 2004). Başçıftçı ve Hatay tarafından yapılan bir çalışmada, elektrik kompanzasyonunun konutlarda kullanımı ve bir tasarruf devresi tasarımı üzerinde durulmuştur (Başçıftçı & Hatay, 2011). Yapılan bir çalışmada elektrik enerji sistemlerinde oluşan harmoniklerin filtrelenmesinde pasif filtre ve filtreli kompanzasyonun kullanımı ve simülasyon örnekleri incelenmiştir (Tunçalp & Sucu, 2006). Rüstemli ve Ateş tarafından yapılan bir çalışmada, PIC mikrodenetleyicisi kullanılarak güç katsayısı ölçüm devresi tasarımı ve simülasyonu yapılmıştır (Rüstemli, & Ateş, 2009).

Meslek Yüksekokulların elektrik programlarında okutulan özel tesisat dersi içerisinde kompanzasyon için gerekli hesaplamalar verilmektedir. Bu çalışmada elektrik enerjisi temel kompanzasyon hesabı için eğitimsel bir arayüz tasarımı geliştirilmekte ve böylece söz konusu öğrencilerin hangi tüketici veya hangi kondansatör değerlerinde nasıl bir kompanzasyon olduğunu giriş ve çıkış değişkenleriyle birlikte kolaylıkla görebilmektedir.

YÖNTEM

Elektrik enerjisi temel kompanzasyon hesabı için sayısal bir arayüz tasarımı için öncelikle (MEB, 2012) içerisinde yer alan matematiksel ifadelerden denklem (1-2)'den yararlanılmıştır.

$$P = UI \cos \varphi \quad (1)$$

$$Q = UI \sin \varphi \quad (2)$$

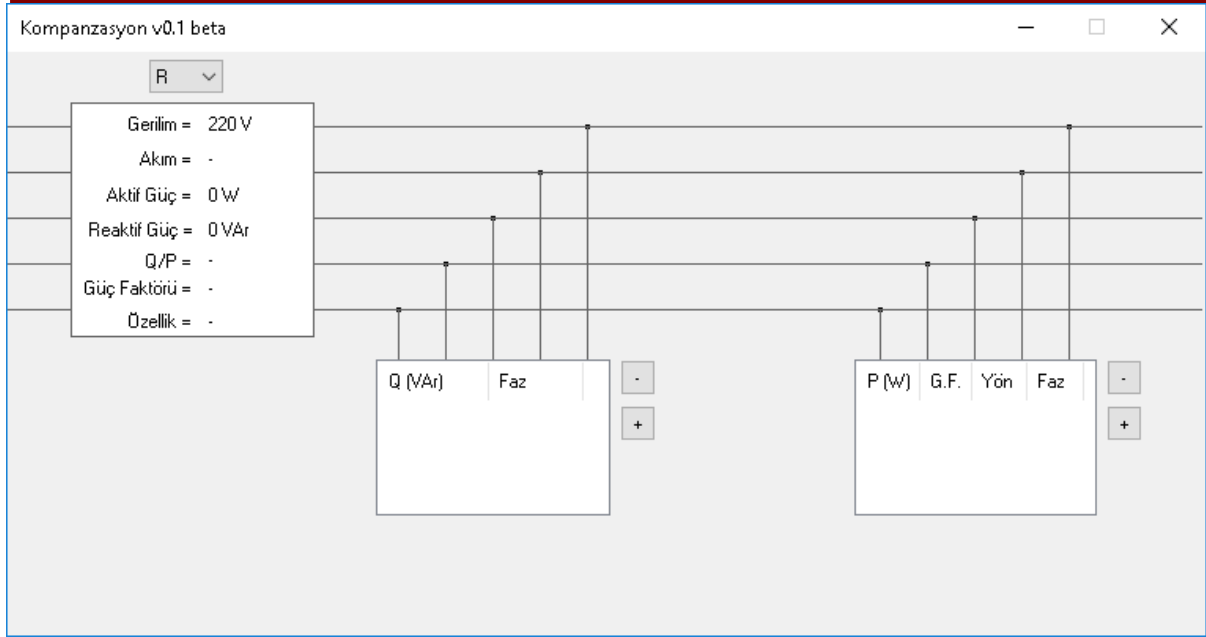
Burada P, aktif gücü; Q, reaktif gücü; U, gerilimi; I, akımı ve φ açısı sinüzoidal gerilim ve akım arasındaki açıyı ifade etmektedir. Üç fazlı sistemlerde ise denklem (3-4)'den aktif güç ve reaktif güçler hesaplanabilmektedir. Üç fazlı sistemlerde gerilim ifadesi, fazlararası gerilim olmaktadır.

$$P = \sqrt{3}UI \cos \varphi \quad (3)$$

$$Q = \sqrt{3}UI \sin \varphi \quad (4)$$

Devreye bağlanan yükün türüne göre devreden aktif enerji, endüktif reaktif enerji ve kapasitif reaktif enerji çekilebilmektedir. Bobin özelliği gösteren yükler endüktif reaktif enerji, kondansatör özelliği gösteren yükler ise kapasitif reaktif enerji çekmektedirler. Bu iki reaktif enerji vektörel olarak birbirine zıt yöndedir. Yani bobin özelliği gösteren bir motor devreye girdiğinde bir kondansatör devreye girerek çekilen toplam reaktif enerji azaltılabilmektedir. Bu durumda φ açısı azaltılabilmektedir.

Bu çalışmada elektrik enerjisi temel kompanzasyon hesabı için eğitimsel bir arayüz tasarımı Visual Studio Community 2017 paket programı kullanılarak ve C# dili ile geliştirilmiştir. Bu arayüz için elektriksel devrenin ve yüklerin ideal sinüzoidal ve dengeli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca enerjiyi taşıyan hatların ideal kayıpsız olduğu kabul edilmiştir. Tasarlanan program disk üzerinde 28 KB yer kaplamaktadır. Şekil 1'de tasarlanan arayüz programı görülmektedir.



Şekil 1: Tasarlanan arayüz programı

Arayüzün sağ tarafında görülen + butonu kullanılarak devreye aktif gücü, güç faktörü, yönü ve hangi fazda olacağı seçilen yükler eklenebilmektedir. Faz seçeneği olarak R seçilirse yük devrenin R hattına, S seçilirse yük devrenin S hattına ve T seçilirse yük devrenin T hattına ve eklenmektedir. Eğer RST seçilirse bu yükün üç fazlı bir yük olduğu kabul edilmektedir. Arayüzün sağ tarafında görülen - butonu kullanılarak seçilen yük silinebilmektedir.

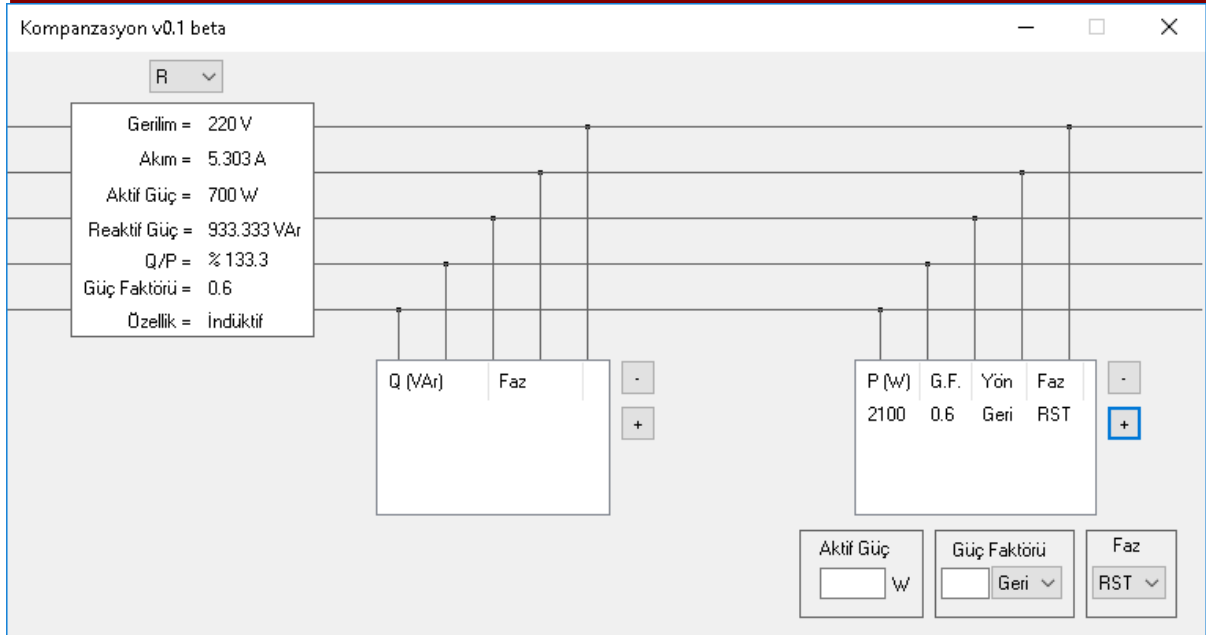
Arayüzün orta kısmında görülen + butonu kullanılarak devreye kapasitif güç eklenebilmekte ve bu gücün hangi fazda olacağı seçilebilmektedir. Arayüzün orta kısmında görülen - butonu kullanılarak seçilen kapasitif güç silinebilmektedir.

Arayüzün sol tarafında görülen bölüm ise ölçüm sistemini göstermektedir. Yukarıdaki seçenek değiştirilerek ölçüm sisteminin hangi faza bağlanılacağı seçilmektedir. R, S ve T fazları için gerilim, akım, aktif güç, reaktif güç, reaktif gücün aktif güce oranı, güç faktörü ve devrenin kapasitif veya endüktif özelliği görülebilmektedir. Tek faz için gerilimin etkin değeri 220 V olarak girilmiştir.

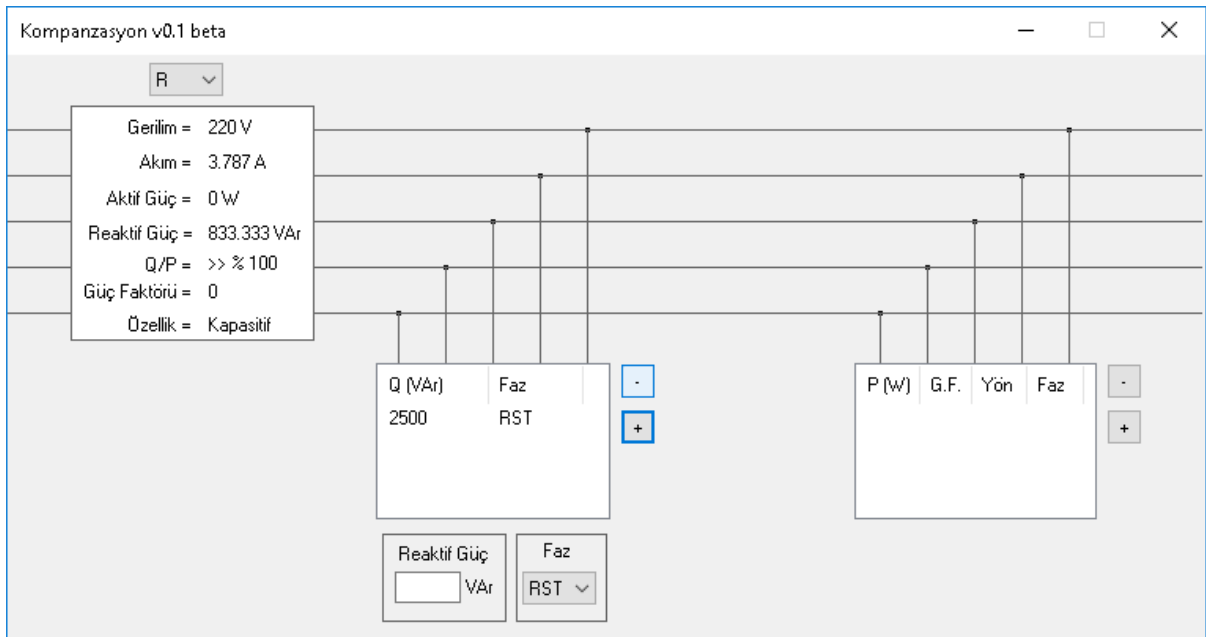
BULGULAR

Tasarlanan arayüz programı kullanılarak üç adet senaryo oluşturulmuştur. Birinci senaryoda devreye bir adet üç fazlı yük bağlanmıştır. İkinci senaryoda devreye sadece bir adet üç fazlı kondansatör bağlanmıştır. Üçüncü senaryoda ise ilk iki senaryo birleştirilmiştir. Bu senaryolar neticesinde R fazından ölçüm alınmış ve değerler incelenmiştir.

Şekil 2'de görülen arayüzün birinci senaryosunda devreye 2100 W aktif güce sahip ve güç faktörü 0.6 geri olan üç fazlı bir yük bağlanmıştır. R fazından ölçüm değerlerine bakıldığında 5.303 A çekilmektedir. Bu faz üzerinde 933.333 VAr endüktif özellik gösteren reaktif güç görülmektedir. Q/P oranı %133.3 olarak hesaplanmıştır.

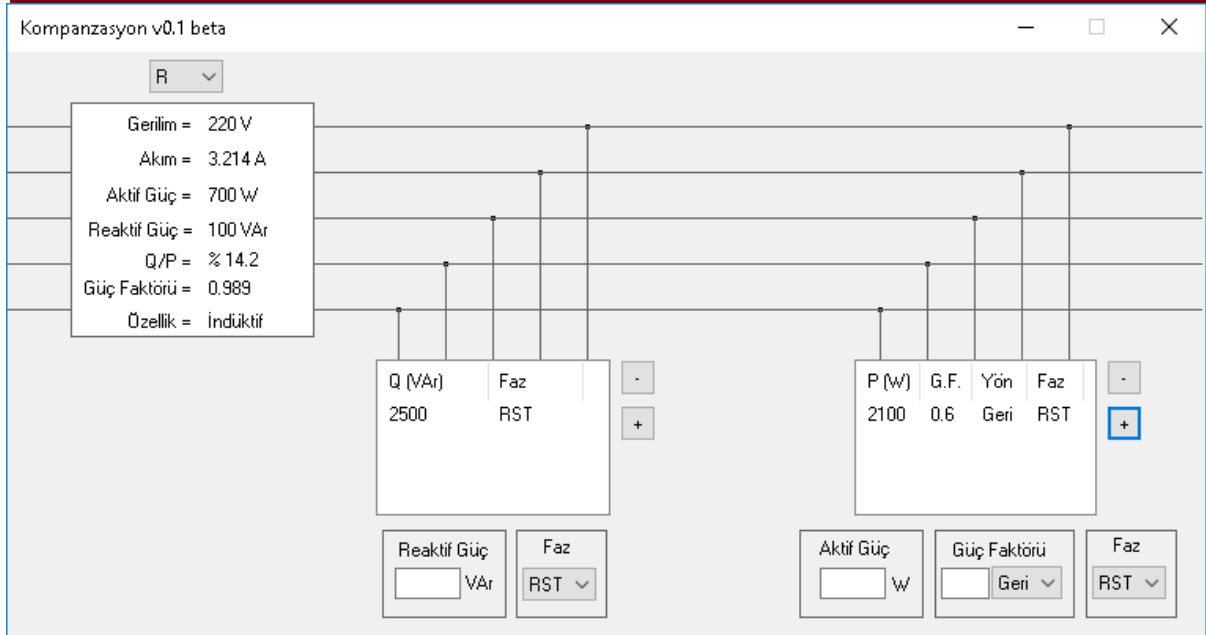


Şekil 2: Arayüzün birinci senaryo sonucu



Şekil 3: Arayüzün ikinci senaryo sonucu

Şekil 3'de görülen arayüzün ikinci senaryosunda devreye 2500 Var değerinde üç fazlı bir kondansatör bağlanmıştır. R fazından ölçüm değerlerine bakıldığında 3.787 A çekilmektedir. Bu faz üzerinde 833.333 VAr kapasitif özellik gösteren reaktif güç görülmektedir. Q/P oranı devrede aktif güç olmadığı için %100'den çok yüksek olduğu bilgisi verilmiştir. Devrede aktif güç olmadığı için güç faktörü de 0 olarak hesaplanmıştır. Gerçekte bu değer sıfıra çok yakın bir değer olmaktadır. Bunun nedeni de Q/P oranının sonsuz olmasından kaynaklanmaktadır.



Şekil 4: Arayüzün üçüncü senaryo sonucu

Şekil 4’de birinci ve ikinci senaryo birleştirilmiştir. Bu durumda devrede 2100 W aktif güce ve 0.6 geri güç faktörüne sahip bir üç fazlı yük ile 2500 VAr’lık bir üç fazlı kondansatör aynı anda devreye alınmıştır. Bu durumda endüktif reaktif güç ve kapasitif reaktif güçler zıt yönde olduklarından devrenin net reaktif gücü azalmıştır. Bunun sonucu olarak birinci senaryoya göre akım değeri ve Q/P oranı azalmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elektrik enerjisi temel kompanzasyon hesabı için eğitimsel bir arayüz tasarımı geliştirilmekte ve böylece söz konusu öğrencilerin hangi tüketici veya hangi kondansatör değerlerinde nasıl bir kompanzasyon olduğunu giriş ve çıkış değişkenleriyle birlikte kolaylıkla görebilmektedir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Balcı, M. E., & Hocaoglu, M. H. (2009). Reaktif Güç Rölelerine Uygulanmak Üzere Kompanzasyon Kondansatörü Gücünün Hesabı için Yeni Bir Yöntem. *Elektrik-Elektronik-Bilgisayar ve Biyomedikal Mühendisliği 13. Ulusal Kongresi ve Fuarı*, 23-26 Aralık 2009, Ankara.

Başçiftçi, F., & Hatay, Ö.F. (2011). Elektrik Kompanzasyonunun Konutlarda Kullanımı ve Tasarruf Devresi Tasarlanması. *IV. Enerji Verimliliği ve Kalitesi Sempozyumu*, 12-13 MAYIS 2011, Kocaeli.

Bayındır, R., Demirbaş, Ş., & Sesveren, Ö. (2014). Reaktif Güç Kompanzasyonu İçin Zeki Bir Simülatör Tasarımı Ve Gerçekleştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23 (3), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/gazimmfd/issue/6677/89258>.

Engin, B. (2008). *Elektrik Dağıtım Sistemlerinde Kompanzasyon ve Enerji Kalitesi Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Enerji Enstitüsü,

MEB. (2012). *Kompanzasyon Sistemi (523EO0079) MEGEP Modülü*. Milli Eğitim Bakanlığı. 13.05.2018 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kompanzasyon%20Sistemi.pdf adresinden alınmıştır.

Pekparlak, Ü., Arifoğlu, U. (2004). Statik Reaktif Güç Kompanzasyonu Uygulaması Ve Matlab Simülasyonu. *Sakarya University Journal of Science*, 8 (1), 131-138. Retrieved from <http://www.saujs.sakarya.edu.tr/issue/20694/220792>

Rüstemli, S., Ateş, M.R.A. (2009). PIC Kullanarak Güç Katsayısı Ölçüm Devresi Tasarımı ve Simülasyon. *III.Enerji Verimliliği ve Kalitesi Sempozyumu*, 21-22 MAYIS 2009, Kocaeli.

Şekkeli, M., & Adak, S. (2006). Yeni Bir Yaklaşımla Reaktif Güç Kontrol Rölesi Dizaynı ve Uygulaması. *KSÜ. Fen ve Mühendislik Dergisi*, 9(1).

Tunçalp, K., & Sucu, M. (2006). Elektrik Enerji Sistemlerinde Oluşan Harmoniklerin Filtrelenmesinde Pasif Filtre ve Filtreli Kompanzasyonun Kullanımı ve Simülasyon Örnekleri. *Politeknik Dergisi*, 9 (4), 263-271. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/politeknik/issue/33023/367124>.

Vardar, T., Çam, E., & Yalçın, E. (2010). Reaktif Güç Kompanzasyonu ile Enerji Verimliliği ve Kamu Kurumlarında Reaktif Güç Kompanzasyonu. *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 2 (2), 20-24. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/umagd/issue/31720/345719>.

OHM KANUNU VE DEVRE ANALİZİ KONULARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİ

Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy
Uşak Üniversitesi
mehmetfeyzi.ozsoy@usak.edu.tr

Öğr. Gör. Hakan Aydoğan
Uşak Üniversitesi
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Prof. Dr. Yüksel Oğuz
Afyon Kocatepe Üniversitesi
yukseloguz@aku.edu.tr

Özet

Elektrik devre bağlantıları elektrik-elektronik mühendisliği bölümlerinin temel konularından birisidir. Temel elektrik devrelerinin yapısında direnç, bobin ve kondansatör bulunmaktadır. Bu devre elemanlarının kullanılması ile elektronik devreler tasarlanmaktadır. Bu devre elemanlarının kullanım alanlarına göre devre bağlantıları da farklılık göstermektedir. Dolayısıyla farklı elektrik bağlantıları sonucu elde edilecek akım, gerilim ve güç değerleri de değişkenlik göstermektedir. Devrelerde akım, gerilim, güç hesapları için Ohm kanunundan yararlanılmaktadır. Elektrik-Elektronik mühendisliği bölümlerinde okutulan Temel Elektrik-Elektronik dersinde öğrencilere, dirençlerin, bobinlerin ve kondansatörlerin farklı şekilde bağlantıları ve çözümleri hakkında detaylı bilgiler verilmektedir.

Bu çalışmada, ilgili öğrencilerin elektrik devrelerinin bağlantı şekillerini ve çözümlerini daha iyi kavrayabilmeleri için bir yazılım geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yazılım ile öğrencilerin derse olan ilgisini artırma ve devre analizinde yaşadıkları sıkıntıları azaltma hedeflenmektedir. Ayrıca bu yazılım, öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının çözdüğü problemlerin doğruluğunu kontrol etme imkânı da sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Elektrik devreleri, ohm kanunu, akım, gerilim.

COMPUTER AIDED EDUCATION OF THE OHM LAW AND CIRCUIT ANALYSIS ISSUES

Abstract

The electrical circuit connections are one of fundamental issues of electrical and electronic engineering. There are resistance, coil and capacitor in electrical circuits. The electronic circuits are designed by using circuit elements. There are differences in the circuit connections according to usage area of circuit elements. Therefore, values of current, voltage, power that is obtained due to the different circuit connection can vary. The Ohm law is utilized to calculate the value of current, voltage and power in the circuits. There are detail knowledge about solutions of different connection schemas of circuit elements in Basic Electric and Electronic course of Electrical and Electronic engineering departments.

In this study, a software has been developed to make the students better comprehend electrical circuit connection schemas and the solutions. By means of the software, it's aimed to decrease the students' problems which in circuit analysis course and increase students' attentions towards the course. Besides, this software design provides an opportunity to control the solutions of circuit analysis problems which be solved by the course students and lecturer.

Keywords: Electrical circuits, ohm laws, current, voltage.

GİRİŞ

Elektrik devreleri; evlerdeki, okullardaki, ofislerdeki elektrikli cihazlarda ve endüstrinin neredeyse her alanında kullanılmaktadır. Temel elektrik devrelerinin yapısında direnç, bobin ve kondansatör bulunmaktadır. Bu devre elemanlarının kullanım alanlarına göre devre bağlantıları da farklılık göstermektedir. Dolayısıyla farklı elektrik bağlantıları sonucu elde edilecek akım, gerilim ve güç değerleri de değişkenlik göstermektedir. Devrelerde akım, gerilim, güç hesapları için Ohm kanunundan yararlanılmaktadır. Elektrik-Elektronik mühendisliği bölümlerinde okutulan Temel Elektrik-Elektronik dersinde öğrencilere, dirençlerin, bobinlerin ve kondansatörlerin farklı şekilde bağlantıları ve çözümleri hakkında detaylı bilgiler verilmektedir.

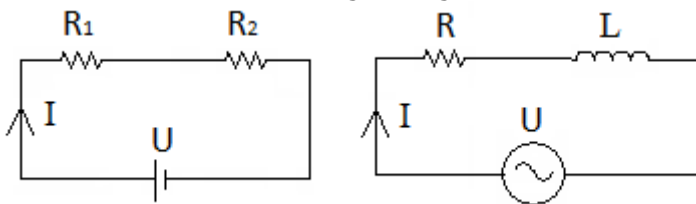
Temel devre elemanlarından en çok kullanılanları; direnç, bobin, kondansatördür. Elektrik devrelerinde iletkenin, içinden geçen akıma karşı gösterdiği zorluğa direnç denir. Akım sınırlayıcı ve gerilim bölücü devrelerde çok sık kullanılır. Devre denklemlerinde R ile gösterilir birimi ohm'dur (Yağımlı ve Akar, 2002). Bir telin nüve üzerine, yan yana yada üst üste sarılması ile oluşturulan devre elemanına bobin denir. Güç kaynaklarında ve sinyal işleme devrelerinde filtre görevinde kullanılırlar. Devre denklemlerinde L ile gösterilir, birimi Henry (H)'dir. İki iletken malzeme arasına bir yalıtkan malzeme konulmasıyla elde edilen, elektrik yüklerini kısa süreliğine depo etmeye yarayan devre elemanına kondansatör denir. En önemli kullanım alanı reaktif güç kontrolü yapmaktır. Devre denklemlerinde C ile gösterilir, birimi farat (F)'tır (Ceylan, 2010).

Ayvacı, Özsevgi ve Aydın (2004) tarafından yapılan çalışmada, fen eğitiminde kullanılan soyut kavramların öğretilmesini kolaylaştırmak ve somut hale getirmek için bilgisayar destekli Data Logger cihazı kullanılmıştır. Çelik, Pektaş ve Demirbaş (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin elektrik devre elemanlarının seri paralel ve karışık bağlantı durumlarında karşılaştıkları sorunları inceleyip sorunların çözümü için önerilerde bulunmuştur. Yıldırım, Yalçın, Şensoy ve Akçay (2008) yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin, fen bilimleri konularından biri olan elektrik konusunda soyut kavram yanılgılarına düşüklerini ve problem çözümünde zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Ulukök, Çelik ve Sarı (2013) bilgisayar destekli basit elektrik elemanları ile devrelerin deneysel sürecinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada incelemiştir. Aydoğan ve Özsoy (2017), elektrik tesisleri dersi için öğrencilerin etkin şekilde kullanabildiği ve teorik derslerin anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla aydınlatma analiz hesabı yapan bir yazılım tasarlamıştır. Demircioğlu ve Geban (1996) tarafından yapılan çalışmada, Fen Bilgisi dersinin bilgisayar programları destekli olmasının sınıf başarısına etkisini araştırmıştır. Yeşilyurt (2006), fizik dersi içindeki elektrik konusunun hedeflenen başarıyı yakalaması için kullanılan teknik ve materyaller üzerinde öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir.

Bu çalışmada, Elektrik devre bağlantılarında için akım, gerilim, güç; devre analiz hesabı yapan bir yazılım tasarlanmıştır. Bu yazılım ile öğrencilere, devre elemanlarının (direnç, bobin, kondansatör) seri-paralel bağlantı durumlarında sonuçları istenen; empedans, akım, gerilim, güç katsayısı, aktif güç, reaktif güç, görünür güç parametrelerini hesaplama imkânı sunulmaktadır.

YÖNTEM

Elektrik devre bağlantıları genel olarak seri bağlantı ve paralel bağlantı olmak üzere iki durumda karşımıza çıkmaktadır. Bu iki bağlantı kullanılarak karışık devre bağlantıları da mevcuttur. Şekil 1'de basit bir seri elektrik devre bağlantısı görülmektedir.



Şekil 1: Seri bağlı elektrik devresi

Seri bağlı devreler için hesaplanması gereken; empedans, akım, gerilim ve güç parametreleri için ohm kanunundan yararlanılmaktadır. Seri bağlı devre elemanlarının üzerinden geçen akımlar eşittir. Bu hesaplamalar için yapılacak işlemlerde ohm kanunu (1)'de verilmiştir (Yağımlı ve Akar, 2002).

$$U = I \cdot R \quad (1)$$

Eşdeğer direnç denklemi (2)'de, devrede direnç ve bobin varsa denklem (3)'teki gibi hesaplanır.

$$R_{eş} = R_1 + R_2 + \dots + R_n \quad (2)$$

$$Z = \sqrt{R^2 + X_L^2} \quad (3)$$

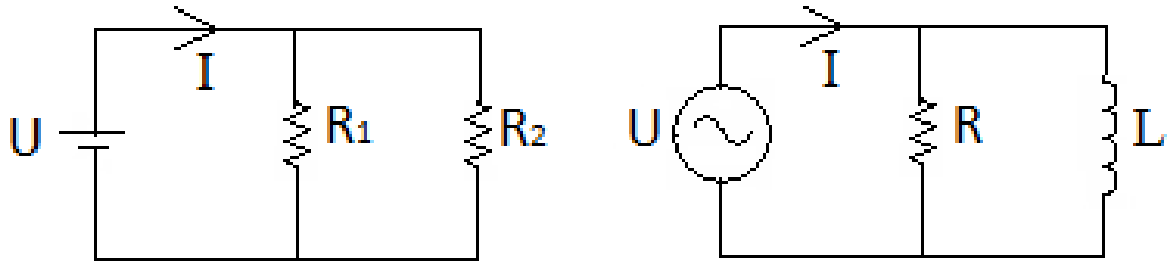
Devrelerde aktif güç denklem (4)'de, reaktif güç denklem (5)'de, görünür güç denklem (6)'de görülmektedir. Devrelerde rezistif yükler aktif güç, endüktif ve kapasitif yükler reaktif güç çekmektedir.

$$P = U \cdot I \cdot \cos\varphi \quad (4)$$

$$Q = U \cdot I \cdot \sin\varphi \quad (5)$$

$$S = U \cdot I \quad (6)$$

Şekil 2'de basit bir paralel elektrik devre bağlantısı görülmektedir. Paralel bağlı elektrik devrelerinde ise paralel bağlı devre elemanları üzerine düşen gerilimler eşittir.



Şekil 2: Paralel bağlı elektrik devresi

Paralel bağlı devreler için hesaplanması gereken; empedans, akım, gerilim ve güç parametreleri için ohm kanunundan yararlanılmaktadır. Paralel bağlı devre elemanları üzerine düşen gerilimler eşittir. Bu hesaplamalar için yapılacak işlemlerde eşdeğer direnç ve empedans denklemi (7-8)'deki gibi hesaplanır.

$$1/R_{eş} = 1/R_1 + 1/R_2 \quad (7)$$

$$1/Z = \sqrt{1/R^2 + 1/X_L^2} \quad (8)$$

Paralel devrelerde de güç denklemleri ve endüktif reaktans, seri devrelerde olduğu gibi aynı denklemler ile hesaplanır (Yağımlı ve Akar, 2002).

Yukarıda verilen matematik ifadelerinden faydalanılarak hazırlanan bu yazılım, javascript programlama dili kullanılarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

BULGULAR

Hazırlanan tasarım; seri devre, paralel devre, RL ve RLC olmak üzere dört ana gruba ayrılmıştır. Öğrencilerimiz için tasarlanan bu yazılım ile verilen örnekler ve elde edilen sonuçlar incelenecektir. Her bir soru tipi için ayrı ayrı gruplandırma yapılmıştır. Bu grupların yanlarına her devrede dikkat edilmesi gereken teorik bilgilerle birlikte devre modellerinin çözümünde kullanılan formüllerde verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin, kullanılan formülleri aklında tutmalarını kolaylaştırması hedeflenmiştir. Hazırlanan bilgisayar yazılımının nasıl kullanılacağı sırasıyla anlatılacaktır. Her bir sekme ayrı ayrı dolduruldukça, programın yanında girişi yapılmış devre modelinin şekli çizilmektedir. İlk olarak Şekil 3’de görülen seri devrelerin analizi için gerekli parametrelerin sayısal değerleri sırasıyla girilmelidir.

Seri Bağlantı hesaplama

Ana gerilim giriniz

Kaç tane seri direnç var? **1**

R1 direnç giriniz

R2 direnç giriniz **2**

Hesapla

Seri devrelerde akımlar eşittir

$$U = I \cdot R$$

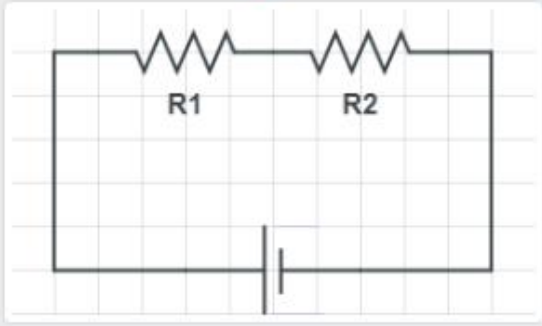
$$R_{es} = R_1 + R_2 + \dots R_n$$

$$I_T = I_1 = I_2 + \dots I_n$$

$$U = U_1 + U_2 + \dots U_n$$

$$P = U \cdot I$$

3



Eşdeğer direnç	Ana Akım	Aktif güç
$R_{es}=10 \Omega$ 4	$I=2 \text{ A}$	$P=40 \text{ W}$

Gerilim	Güç
$U_1=14 \text{ V}$	$P_1=28 \text{ W}$
$U_2=6 \text{ V}$	$P_2=12 \text{ W}$

Şekil 3: Seri bağlı elektrik devre hesaplama arayüzü

İlk kısımda devrenin gerilimi ve kaç tane seri direnç olduğu girilir. Buna göre kaç tane seçildiyse o kadar R direncinin değerleri girilir ve hesaplama butonuna basılır. Devrede bulunması istenen eşdeğer direnç, akım, gerilim ve güç değerlerinin sonuçlarını 4. Bölgede görebiliriz. Şekil 4'de görülen paralel devrelerin analizi için gerekli parametreler girilmelidir.

Paralel bağlantı hesaplama

Ana gerilim giriniz

Kaç tane paralel direnç var?

R1 direnç giriniz

R2 direnç giriniz

Hesapla

Paralel devrelerde gerilimler eşittir

$$U = I \cdot R$$

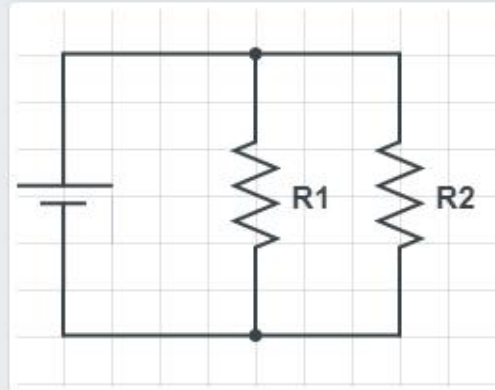
$$R_{eş} = R_1 + R_2 + \dots R_n$$

$$I_T = I_1 + I_2 + \dots I_n$$

$$U = U_1 + U_2 + \dots U_n$$

$$P = U \cdot I$$

$$P = U \cdot I$$



Eşdeğer direnç	Ana Akım	Aktif güç
$R_{eş} = 2 \Omega$	$I = 16 \text{ A}$	$P = 512 \text{ W}$
Akım	Güç	
$I_1 = 10.667 \text{ A}$	$P_1 = 341.333 \text{ W}$	
$I_2 = 5.333 \text{ A}$	$P_2 = 170.667 \text{ W}$	

Şekil 4: Paralel bağlı elektrik devre hesaplama arayüzü

İlk kısımda devrenin gerilimi ve kaç tane paralel direnç olduğu girilir. Buna göre kaç tane seçildiyse o kadar R direncinin değerleri girilir ve hesaplama butonuna basılır. Elde edilen sonuçlar alt kısımda görülmektedir. Şekil 5'de ise RLC devre analizi için tasarlanan yazılımın ara yüzü görülmektedir.

RLC

Ana gerilim giriniz

60

Frekans giriniz

50

R direnç giriniz

10

Birimi

-

L giriniz

200

Birimi

mH

C giriniz

600

Birimi

 μF

Hesapla

$$X_L = 2\pi fL$$

$$U_R = I \cdot R$$

$$U_L = I \cdot X_L$$

$$Z^2 = R^2 + (X_L - X_C)^2$$

$$P = U \cdot I \cdot \cos \varphi$$

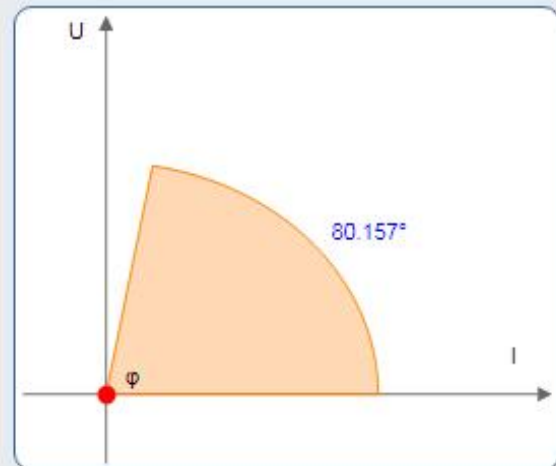
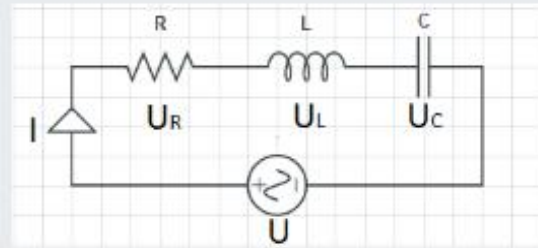
$$S = \sqrt{P^2 + Q^2}$$

$$Q = U \cdot I \cdot \sin \varphi$$

$$X_C = 1/2\pi fL$$

$$U = I \cdot Z$$

$$U_C = I \cdot X_C$$



XL	XC	Z	I	U _R	U _L	U _C
62.832 Ω	5.305 Ω	58.39 Ω	1.028 A	10.28 V	64.591 V	5.454 V

Devre Özelliği	P	Q	S	COS φ	φ
Endüktif	10.568 W	60.794 VAR	61.706 VA	0.171	80.157 °

Şekil 5: RLC elektrik devre hesaplama arayüzü

RLC devrelerinde diğerlerinden farklı olarak ana gerilim ve devre frekansı girilir. Devre elemanlarının değerleri birim sekmesinden ast ve üst katları seçilerek girilir. Hesapla butonuna basıldığında devre

çözümü gerçekleştirilir. Örnekte verilen değerlere göre devre endüktif özellik gösterip, akım gerilimden 80.157 derece geridedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ilgili öğrencilerin elektrik devrelerinin bağlantı şekillerini ve çözümlerini daha iyi kavrayabilmeleri için bir yazılım geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yazılım ile öğrencilerin derse olan ilgisini artırma ve devre analizinde yaşadıkları sıkıntıları azaltma hedeflenmektedir. Ayrıca bu yazılım, öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının çözdüğü problemlerin doğruluğunu kontrol etme imkânı da sağlamaktadır.

Tasarlanan yazılım öğrencilerimize anlatılıp ve verilen ödevlerin çözümünü bu yazılımla kontrol etmeleri istendiğinde, öğrencilerimizin ödev yapma oranı artmış olup sayısal işlemlerde yapmış oldukları hatalar büyük oranda azaldığı gözlemlenmiştir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydoğan, H. ve Özsoy, M. F. (2017). Sayısal aydınlatma analizi için bir yazılım geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 316-321.

Ayvacı, H. S., Özseveç, T., & Aydın, M. (2004). Data logger cihazının ohm kanunu üzerindeki pilot uygulaması. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 108-114.

Ceylan, M. (2010). *Alternatif akım devre analizi*. Ankara: Seçkin Akademi.

Çelik, H., Pektaş, H. M., & Demirtaş, M. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin elektrik devrelerini kurma ve şematize etme durumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:35, 85-103.

Demircioğlu, H. ve Geban, Ö. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarıları bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 183-185.

Ulukök, Ş., Çelik, H., & Sarı, U. (2013). Basit elektrik devreleriyle ilgili bilgisayar destekli uygulamaların deneysel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 77-101.

Yağımlı, M. ve Akar, F. (2002). *Doğru akım devreleri*. İstanbul: Beta Akademi.

Yağımlı, M. ve Akar, F. (2002). *Alternatif akım devreleri*. İstanbul: Beta Akademi.

Yeşilyurt, M. (2006). İlköğretim ve lise öğrencilerinin elektrik kavramı ile ilgili düşünceleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(17), 41-59.

Yıldırım, H. İ., Yalçın, N., Şensoy, Ö. & Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin elektrik akımı konusunda sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, (11), 67-82.

VAROLUŞÇULUK: İŞADAMI GÖRÜŞLERİ

Zeynep Küpeli
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
zeynepkupeli42@hotmail.com

Doç. Dr. Mehmet Şahin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
sahinmehmet033@gmail.com

Özet

Varoluşçuluk, insanın evrendeki yerini, var olmanın niteliklerini, varlığın etki ve tepkilerini soruşturan bir felsefedir. İnsanın varoluşu ve nesnelerin varlığı dururken, irade ve bilinci temel alarak insanların, irade ve bilinçten yoksun bu nesneler dünyasına kendi istekleri dışında fırlatılmış olduğunu savunur. Varoluş ve öz arasında karşılaştırma yaparak, varoluşun özden yani içerikten önce geldiğini savunan bir felsefi akımdır. Bu felsefe eğitime bireycilik olarak yansımıştır ve bu felsefeye göre eğitim sürecindeki her şey birey esas alınarak düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, bireyin kendisini gerçekleştirmesi önemlidir ve bunu için özgürlük esastır. Kapitalizme dayalı bir ekonomik sistem içinde iş adamı olarak çalışan, eğitim sistemi içindeki tüm aşamaları tamamlamış bir iş adamının varoluşçuluk bağlamında eğitime bakışı önem arz etmektedir. Bu bakışı ortaya koymak için yapılan bu nitel çalışmada veri toplama aracı olarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenerek bulgular alt başlıklar olarak verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bireysellik, Eğitim felsefesi, İş dünyası, Özgürlük, Varoluşçuluk.

EXISTANSIALISM: WHAT A BUSINESSMAN THINKS

Abstract

Existentialism is regarded as a philosophy questioning the place of human being in the universe, the qualities of existence, the effect and reaction of existing. It claims that human beings have been thrown into universe without their will and consciousness. It compares existence and matter and claims that existence comes before essence and or so called matter. The reflection of this philosophical movement to education is individualism that says individuals should be at the center or education and everything in the educational systems should be regulated according to the individuals. Individual is to realize himself or herself and this requires freedom. This qualitative study aims to present the ideas of businessperson, who works in a capitalist economic system and who completed all stages of education. Thus, the views and evaluations of such a businessman are important. Face-to-face interview was used in order to collect data in this research. The findings were analyzed with content analysis method and findings are given in subtitles.

Keywords: Individualism, Philosophy of education, business World, Liberty, Existentialism.

GİRİŞ

Varoluşçuluk (egzistansiyalizm), 19. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan bir felsefe akımıdır ve her insanın varoluşunun kendini tanımlaması ve kendi seçimlerini yapması anlamına geldiğini savunur. Bir başka ifade ile eğer bir insan kendini tanımlayabiliyorsa, kendi seçimini kendisi yapabiliyorsa o insanın varlığından bahsedilebilir. İnsanların ne oldukları konusu ve insanın kendini bilmesinin önemi Socrates'in "kendini bil" ilkesinde vurgulanmaktadır. 17. Yüzyılda Fransız Michel de Montaigne Montaigne (1533-1592) ve Blaise Pascal(1623-1662) eserlerinde bu konuyu ele almışlardır. İngiliz liberal filozofu olan John Locke (1632-1704) düşünce özgürlüğünün önemi üzerinde durarak, insan eylemlerinin akla uygun olarak düzenlemek gerektiği anlayışını yaygınlaştırmıştır. 19. yüzyılın başlarında varoluşçu filozof olan Soren Aabye Kierkegaard (1813–1855) varoluşçuluğun babası olarak bilinmektedir (Marino, 2004). Kierkegaard'a göre bireyin bizzat kendisi kendi hayatını anlamlı kılmaktan sorumludur ve hayatını tutkulu ve samimi yaşayacak olan da bizzat kendisidir (Lowrie, 1968). Varoluşçuluğu 19. yüzyılda itibaren popüler olmasında önemli rol alan diğer bir düşünür ise Friedrich Nietzsche'dir (1844–1900). Nietzsche, batı kültürünü ve felsefesini özellikle Plato ve Hristiyanlığı eleştirmektedir. Nietzsche'ye göre 19. yüzyılın modern bilimi bilme tutkusu ve bilme sevgisi odaklı olmak yerine sadece yöntem üzerinde durmaktadır. Nietzsche'ye göre; insandaki Tanrı inancının kaynağı, insanın güçlü ve şaşırtıcı kuvvetleri kendine izafe etmeye cesaret edememesine dayanmaktadır. Nietzsche'nin insan anlayışının simgesi olarak "Üstün insan" kavramını kullanmaktadır. Nietzsche'ye göre; üstün olmak, isteyerek iynin ve kötünün ötesinde durmaktır. Bu kavram, insanı insan olarak aşmak isteğini ifade etmektedir.

Jean-Paul Sartre (1905-1980), Fransız varoluşçuluğunun önde gelen temsilcisidir. Sartre'e göre; insanın varoluşu özünden önce gelmektedir ve tüm insanlar birbirinin aynıdır ve ancak yaptıkları seçimler ile bir kahraman ya da bir alçak olabilirler, her şey insanın elindedir. Diğer bir Fransız yazar ve filozof olan Albert Camus (1913–1960), varoluşçuluk ile ilgilenmiştir ve absürdizm akımının öncülerinden biri olarak tanınmaktadır. Camus, İkinci Dünya savaşı yıllarında yayımladığı *Le Mythe de Sisyphe* (Sisifos Miti) adlı deneme kitabında yaşamın anlamsızlığı, varoluşumuzun saçmalığı gibi intihara yönelen temaları ele almaktadır. Camus, bu kitabında yaşamın saçmalığı kuramını kral Sisifos'un kayayı taşıyıp durması ve bir türlü olayı sonlandıramaması üzerine inşa eder. Gabriel Marcel (1889-1973) ise, varoluşçuluk ile ilişkili olarak ilk Fransız fenomenolog ve Hristiyan varoluşçu sıfatıyla literatürde yer almaktadır. Düşünce olarak inancın önemini vurgulayarak insani tecrübenin ontolojik ağırlığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Marcel'e göre, insan ancak 'ben kimim' sorusunu sorarak kendi kapasitesi ve sınırlarını tanıyabilir.

Varoluşçuluk İlkeleri

Varoluşçuluğa göre; bir insanın kendini tanıması ve özgür irade ile seçimini yaparak kendi kararını kendisinin vermesi esastır. Özgür irade ile seçim yoksa özgürlük de yoktur. İnsanların karar vermesi, düşünmesi, hareket etmesi ve inanması gibi süreçlerde kontrol ve sınırlama olamaz. Varoluşçuluk felsefesine göre; insanın hayatı, özü meydana getirir ve bu yolla insan kendi değerlerini kendisi yaratır ve hayatının anlamını belirler.

- Varoluşçuluk natüralizme karşıdır. Varoluşçulara göre insan özgürdür ve eylemlerinde kendi özgür iradesini kullanır.
- Varoluşçuluk idealizme karşıdır. Öz arayışı hatalı bir arayıştır ve gerçek olan öz değil, insanın varoluşudur.
- Varoluşçuluk bilimsel kültüre karşıdır.
- Varoluş özden önce gelir. Bu ilke varoluşçuluğun merkezini oluşturur. Bu felsefeye göre insan önce var olur, kendisi ile karşılaşır ve kendisi ile yüzleştğinde dünyada var olduğunu hisseder ve bu varlık hissi insanın içini kaplar.
- Sübjektiflik önemlidir. Her birey kendi sübjektifliğinin derinliklerine inerek kendi varlığının gerçeğini ve hayattaki rolünü keşfedebilir.
- İnsanın temel özelliği özgürlüğüdür, yani seçim yaparken ve karar verirken kontrolsüz ve kısıtsız oluşudur.
- İnsan zayıflığı ve güvenliğine dikkat edilir.

Varoluşçu Felsefeye Göre Eğitim

Paradigma	Eğitim, bir birey olarak çocuk merkezlidir ve çocuğa tam özgürlük tanınmalıdır. Doğal gelişim için özgürlük gerekir. Eğitim, çocuğun kendi ile olan ilişkisini güçlendirmelidir.
Bilgi	Sübjektif bilgi objektif bilgiden daha önemlidir çünkü gerçeklik, sübjektivitedir. Sübjektiflik, bir insan değeridir ve değerler bilimsel gerçekler değildir.
Amaç:	Eğitimin amacı seçim özgürlüğü bilincini ve kendi seçimlerinden sorumlu olmanın anlamını geliştirmek, kişiliğin toplam gelişimini sağlamaktır.
Öğretmen	Öğretmenin varoluşçu anlayışa sahip olması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin kendilerinin farkına varmaları sürecinde, kendi özlerini tanımlamalarında onlara yardımcı olan, bu amaçla yollar bulan ve öğrencilerin kendi yollarını özgür biçimde seçmelerini sağlayan ortamlar oluşturmalıdır.
Öğrenci:	Öğrenci, kendinin farkına varması için kendini tamamen özgür hissetmelidir ve öğrenciye verilen özgürlük öğrencinin bireyselliğini tam olarak geliştirmesine yardımcı olmalıdır.
Eğitim ortamı	Belirli bir eğitim ortamı yoktur. Önemli olan benlik anlayışının gelişmesidir.
Müfredat	Sistemik bilgi ve yapılandırılmış konulardan kaçınılmalı ve öğrenciler var olan pek çok öğrenme durumlarından seçim yapabilmelidirler. Öğrenci, öğrenmek istediği bilgiyi kendisi seçmelidir. Müfredatta, felsefi diyaloglara ve seçim yapma eylemlerine yardımcı olan deneyimlere ve konulara öncelik verilmelidir.

Araştırmanın Önemi Ve Amacı

Çağımızda özgürlük kavramı farklı alanlarda etkili olmuş ve ekonomide liberal ekonomi, serbest piyasa gibi terimlerin kullanımı yaygınlaşırken sosyolojide bireysellik ve bireysel özgürlük vurgusu yapılmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde refah düzeyinin yükselmesi ile paralel olarak birey daha fazla dikkate alınmakta ve bireysel özgürlükler vurgulanmaktadır. Bir felsefe olarak varoluşçuluk sanayileşmiş bir toplumda kalabalıklar içinde kaybolmuş olan birey ve bireysel değerlerin önemi üzerinde odaklanmaktadır. Bilim ve sanayinin birey üzerindeki etkisi artarak devam etmektedir ve insanın özgürlüğü ve kişisel değerlerine yönelik tehditler de devam etmektedir. 2005 yılında uygulamaya geçirilen eğitim programı yapılandırıcılık yaklaşımına göre geliştirilmiştir. Varoluşçu ilkeleri benimseyen bu yaklaşım bireyin ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarını esas almaktadır. Varoluşçuluğa uygun eğitim anlayışında bireye sayısız seçenekler sunularak onun seçimlerine yardımcı olmaktır. Önce insan, daha sonra tutum ve davranışlar dikkate alınmaktadır. Bu süreçte insanın özgür olması ve kendi davranışlarından sorumlu olması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı, mevcut kapitalist bir ekonomik sistem içinde yar alan eğitim kurumlarında eğitimi tamamlayan ve aynı sistem içinde bir işadami olarak yer alan bireyin varoluşçuluğa ve varoluşçu eğitim ilkelerine bakış açısını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Mevcut eğitim kurumlarında eğitimi tamamlayarak işadami olarak çalışan bir bireyin varoluşçuluğa ve bu bağlamda eğitime bakış açısını ortaya koymayı amaçlayan bu nitel çalışmada olgu bilim(fenomenoloji) desenindedir. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilime uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Veri toplamak için yüz yüze görüşme yapılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı, görüşmedir. Olgu bilim araştırmalarında görüşmeler genellikle uzundur. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun bir etkileşim içine girmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcıyı seçme nedenimiz aktif bir insanın olmasıdır. Bu insanın varoluşçuluk felsefesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yüz yüze görüşme yapılırken, hem kayıt yapılmış hem de not tutulmuştur. Uygun verilerin elde edilmesi için katılımcının iş yoğunluğu ve önceki oturumlara dayalı yeni soruların ortaya çıkması nedeniyle görüşme üç oturumda tamamlanmıştır. Elde edilen veriler yazılı hale getirildikten sonra tekrar katılımcıdan teyit istenmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizinin en uygun yöntem (Kitzinger ve Farquhar, 1999) olduğu dikkate alınarak elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Temalara göre belirlenen algılara yer verilmiş ve katılımcının kullandığı dilin olduğu gibi kalmasına dikkat edilmiştir. Toplanan veriler belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır ve geliştirilen temalar birbirleri ile ilişkilendirilerek bulgular alt başlıklar haline getirilmiştir.

BULGULAR

Verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bulgular temalara dönüştürülmüş ve alt başlıklar oluşturulmuştur.

İnsan Doğası

Eğitim insan doğasına uygun değildir. Genel olarak varoluşçu eğitim anlayışı, bireysellik, özgürlük ve bireyin kendini gerçekleştirme temalarına dayanır. Klasik eğitim anlayışında ise bireyden ziyade grup veya sınıfın ortalama öğrenmesini ele alır. "İstendik davranış" kazandırma açısından eğitim toplum ya da otorite odaklıdır.

Bahsedilen bu klasik eğitim anlayışı insan doğasına ters düşmektedir.

İlk insanları düşündüğümüzde insanlar her şeyi kendileri deneyimleyerek öğrendi.

Günümüzde insanlara fırsat verilmeden eğitim öngörülüyor.

Eğitim insan doğasına uygun değildir. Her insan kendini kendi var etmelidir.

Öğrenme, Zaman ve Mekan

Varoluşçu felsefeye göre eğitim sistemlerinin amacı bakımından en temel görüş, çocuğu özgür birey olmaya teşvik etmektir. Öğrenci zamanı ve mekanı kendi belirlemelidir.

Öğrenci yer ve zamanı kendi belirlemelidir.

Otorite tarafından seçilen üzerinde çatısı olan her kurum öğrenme yeri olmamalıdır.

Öğrencinin kendini daha iyi ifade edeceği ortamı seçme özgürlüğü olmalıdır.

Sırada edilgen bir şekilde oturan değil aktif olabileceği ortam seçilmelidir.

Konu ve Ders Seçimi

Her birey konu seçiminde özgür olmalıdır. Eğitim süreci serbest ve doğal olduğunda sonsuz bir boyutla ilgilenme olanağı doğar. Bu demektir ki sınırsız bir program uygulanma olanağı bulunur. Asıl amaç, çocuğu özgür birey olmaya teşvik etmek olduğundan öğrenci ders seçmeme hakkına da sahiptir.

Öğrenci kendi yetenekleri doğrultusunda ne öğreneceğine kendi karar verebilir.

Ders seçimi konusunda katılımcının görüşü varoluşçu felsefeye ters düşmektedir. Katılımcıya göre:

Öğrencinin ders seçmemesi mümkün değildir.

Seçmeli dersler arasından seçim yapılmalıdır.

Ama tüm ders seçimleri öğrenciye sunulmamalıdır.

Öğrencinin gelişimi için ana dersler zorunlu tutulmalıdır.

Okul ve Özgürlük

Okul ve hapisane arasında birçok benzerlik bulunmaktadır. Her ikisinde de otoriter yapı bulunmakta ve özgürlükler kısıtlıdır. Bu nedenle öğrencilerde motivasyon ve özgüven kaybı, sessiz olma zorunluluğu, karar vermek için inisiyatif kullanamama, sıra düzeni, zorunlu boş zaman gibi sorunlar oluşturmaktadır:

Okul ile hapisane arasında bir fark yoktur.

Her ikisinde de özgürlük yoktur.

Otoritenin verdiği kurallar uygulanır, bireyin söz hakkı yoktur.

Meslek Belirleme

Öğrencinin mesleği önceden belirlenmemelidir. Birey kendi mesleğini kendi seçmelidir. Günümüzde ailelerin istekleri, öğretmenlerin istekleri, iş bulma ihtimali, arkadaşların rolü gibi birçok faktör etkilemektedir. Birey meslek seçimi konusunda özgür bırakılmalı ve birey sorumluluğunu üstlenmelidir:

Öğrencinin mesleği bir başka kişi tarafından belirlenmemelidir.

Öğrenci kendi yetenek ve isteği doğrultusunda mesleğini kendi belirlemelidir.

Her bireyin bir mesleği olmak zorunda değildir.

Birey özgürdür, meslek edinmek istemeyebilir.

Her birey kendi hayatını devam ettirmesi için bir mesleği olmalıdır.

Hayatta Kalmak için eğitim

Hayatta kalmak için okul şart değildir. Okumak tercih meselesidir, hayatta kalmanın ön koşulu değildir:

Hayatta kalmak için okumak şart değildir.

Atalarımız okumadan hayatını devam ettirmişlerdir.

Birçok bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenmiştir.

Kendisine gerekli olan şeyleri kullanıp gerekli olmayanları kullanmamayı öğrenmiştir yani her şeyi deneyimleyerek öğrenmiştir.

Birey ve Toplum

Eğitim toplum isteklerine göre değil bireyin isteklerine göre yapılmalıdır. Bir sosyal varlık olarak insanın toplum içinde ve insan ideali için eğitilmesi doğru değildir. Genel bir toplumsal birliktelik yerine bireyin kendini gerçekleştirme amaçlanmaktadır:

Eğitim bireyin isteklerine göre yapılmalıdır.

Uzmanlaşma

Birey, tek alanda uzmanlaşmamalı, kendini sınırlamamalıdır. Eğitim baskı unsuru olarak kullanılmamalıdır. İçsel gelişmeyi engellemesi nedeniyle aşırı uzmanlaşmaya doğru değildir:

Birey kendini tek bir alanda uzmanlaşmak için sınırlamamalıdır.

İsterse birden fazla alanda uzmanlaşabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen veriler her ne kadar tek bir katılımcının görüşleri olsa da iş dünyasının eğitime bakışını anlama açısından ipuçları vermektedir. Araştırmada görüşme yapına iş adamı varoluşçu felsefenin ilkelerini bilmemesine rağmen bu felsefenin savunduğu birçok ilkeyi kendi görüşü olarak dile getirmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim ile iş dünyası, eğitim ile istihdam, eğitim ile sanayi, eğitim ile iş sektörleri arasında bir yakınlaşma ve birbirinin fikirlerinden yararlanarak kurumlara yön vermeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, Verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bulgular temalara dönüştürülmüş ve alt başlıklar oluşturulmuştur. Eğitim ile insan doğası, insan doğası ile öğrenme ilişkisi, eğitime ve öğrenmeye ayrılan zaman ve belirlenen mekan, eğitimde yer alan müfredatta konu ve ders seçimi, insanın özgürlüğü ve okul kurumu, insanın meslek belirlemede seçimi ve seçim özgürlüğü, eğitimin hayatta kalmak için gerekli görülmesi, birey ve toplum ilişkisinde eğitimin rolü ve toplum içinde bireyin özgürlük alanı, uzmanlaşma ve belirli alanlarda yetkin olma gibi konular bu süreçte belirlenmelidir. Bu çalışmanın genel prensip ve ilkeleri belirlemede yeterli olduğunu iddia

etmek doğru olmaz. Ancak, bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi ve bu alanda çalışma ihtiyacına dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Not: Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen “9th International Congress on New Trends in Education”da sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

- Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). “The analytical potential of ‘sensitive moments’ in focus group discussions”.
- Lowrie, W. (1968). Kierkegaard’s Attack Upon Christendom. Princeton: Princeton University Press.
- Marino, G. (2004). Basic Writings of Existentialism 3.Modern Library, USA.
- R. Barbour& J. Kitzinger (Eds), Developing Focus Group esearch: Politics, Theory and Practice. London: SAGE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRK ARABESK MÜZİĞİNİN VAROLUŞÇU TERAPİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi. Okan Bilgin
Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
bilgin.okan@gmail.com

Arş. Gör. Hasan Sarıcı
Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
hasansarici3@hotmail.com

Özet

İnsan olmanın ne demek olduğunu sorgulayan varoluşçu terapi, insanın varoluşunu inceleyen varoluşçu felsefeye dayanmaktadır. Bu terapiye göre insanlar "Ben kimim?", "Ne için yaşıyorum?" gibi sorularla varoluşlarının farkında olmaya çalışırlar. Özgürlük, sorumluluk, yaşamın anlamı, yaşam, ölüm, anlam, anlamsızlık, seçim, soyutlanma, dünyada var olma, farkındalık varoluşçu terapinin temel kavramlarından en önemlileridir. Bu çalışmada, Türk arabesk müzikleri arasından seçilen beş popüler parça, Varoluşçu Terapinin temel kavramları açısından incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada öncelikle Varoluşçu Terapinin temel kavramları açıklanmış ve ardından şarkılardaki ifadeler bu temel kavramlara göre irdelenmiştir. Bu şarkıların birçoğunun yaşam, ölüm, yaşamın anlamını sorgulama gibi varoluşsal temalar içerdiği gözlenmiştir. Sonuç olarak Türk arabesk müziğinde yer alan şarkıların, Varoluşçu Terapi açısından yorumlanmaya uygun olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Varoluşçuluk, varoluşçu terapi, Türk arabesk müziği, şarkı, müzik.

INVESTIGATION OF THE TURKISH ARABESQUE MUSIC IN TERMS OF BASIC CONCEPTS OF THE EXISTENTIAL THERAPY

Abstract

Existential therapy, questioning what it means to be human, is based on the existentialist philosophy of examining human's existence. According to this therapy, people try to be aware of their existence with questions such as "Who am I?", "What am I living for?". Freedom, responsibility, meaning of life, life, death, meaning, meaninglessness, choice, isolation, existence in the world, awareness are the most important fundamental concepts of existential therapy. In this study, selected five popular pieces from Turkish arabesque music were investigated in terms of the basic concepts of Existential Therapy. For this purpose, firstly the basic concepts of Existential Therapy were explained and then the expressions in the songs were examined according to these basic concepts. According to findings, it was determined that many of these songs contained existential themes such as questioning the meaning of life, death, and life. As a result; It was seen that the songs in the Turkish arabesque music were suitable for interpretation in terms of Existential Therapy.

Keywords: Existentialism, existential therapy, Turkish arabesque music, song, music.

GİRİŞ

Varoluşçuluk 19. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan ve bireyi her yönüyle ele alan, onun bütün iç dünyasını ortaya çıkaran bir düşünce akımıdır (Tuna, 2013). Varoluşçuluğun ortak bir tanımını bulmanın imkansız olmasının yanı sıra varoluşçu felsefeyi savunan düşünürlere göre varoluşçuluğun

tanımını yapmak mümkün değildir (Söylemez, 2016) çünkü varoluş hareketli, değişken bir doğaya sahiptir (Taşdelen, 2004). İnsan olmanın ne demek olduğu üzerine kurulan varoluşçuluğa göre (Corey, 2008), insan acı çektiği, atıldığı, fırlatıldığı dünyada özünü kendisi yaratır ve varoluş 'öz' den önce gelir (Sartre, 2015). Bir yaşam felsefesi olarak varoluşçuluk insanı bir bütün olarak anlama uğraşı diye tanımlanabileceği gibi diğer bir ifadeyle insanın kendini arayışı olarak da adlandırılabilir (Savaş, 2001).

Tüm varlıklar içinde varoluşunu dile getirebilecek tek varlık insandır. Bu yüzdendir ki varoluş özeldir. Aynı zamanda varoluşun temel ilkesi olan öznelliğe göre insan öncelikle kendisinden daha sonra da bütün insanlardan sorumludur (Tuna, 2013). Sartre (2015)'ye göre, öznelliği aşmak kişinin kendi elindedir ve varoluşçuluğun en önemli anlamı da budur. Kendi özünü yaratmak zorunda olan insan bunu ancak seçimle yapabilir (Foulquie, 1998). Varoluşçu yaklaşıma göre kendi varoluşunu belirleme özgürlüğüne sahip olan insan nasıl bir hayat yaşadığının ve kim olduğunun da farkındadır (Bilgili ve Voltan-Acar, 2017). Her yönüyle kendisinin farkında olan insan, alternatifler arasından seçimlerini özgür olarak kendisi yapar. Özgür seçim yapma ve kararlar alma şansına sahip olan insan yaptığı bu seçimlerin ve aldığı kararların sorumluluğunu da almalıdır (Frankl, 1992). İnsan ancak seçimler yaparak ve sorumluluk alarak yaşamını geliştirebilir.

Varoluşlarının farkında olmak için insanların kendilerine Ben kimim ve kim olacağım? sorularını yöneltmeleri gerekmektedir (Sharf, 2014). Varoluşçu Terapiye göre çok önemli olan yaşamın anlamını bulmanın yolu da bu sorulara cevap vermekten geçer. Yaşamın anlamı, yaşam, ölüm, varoluş kaygısı, özgür seçim, sorumluluk, öznellik vb kavramlara vurgu yapan varoluşçu yaklaşıma göre insan hayatının anlamını arayan bir varlıktır (Frankl, 1992). Kişinin varoluşunun farkında olması varoluşsal çatışmaları da beraberinde getirir. Özgürlük, ölüm, anlamsızlık, soyutlanma gibi gerçekler varoluşçu çatışmanın içeriğini oluşturur (Yalom, 2014). Bu çatışmalar insanın ruh sağlığı üzerinde de olumsuz etkiler yaratır. Varoluşçu yaklaşımının temel kavramlarından yola çıkan Varoluşçu Terapi, bireyin var olmasından kaynaklanan temel kaygılara odaklanan dinamik bir yaklaşımdır (Corey, 2008).

Varoluşçu Terapiye göre insan davranışlarını belirleme gücüne, kendi geleceği ve şimdiki durumu için karar verme yetisine sahip bir varlıktır. Bunun yanında insan kendi farkındalığına da sahiptir ve bu farkındalık arttıkça özgürlük artar. Bu terapiye göre insan durağan, sabit bir varlık değildir ve insanı anlamının yolu insanın fenomenal alanına girmekle mümkün olabilecektir. Varoluşçu Terapide ilişki terapinin odak noktasıdır ve danışanın problemlerinden çok şimdiki deneyimlerine odaklanılır. Varoluşçu Terapinin temel amacı yaşamın anlamını bulma konusunda bireye yardımcı olmaktır. Terapi bu noktada özgürlük, özgürlüğü kısıtlayan durumlar, yaşamın anlamı, sorumluluk, ölüm gibi varoluşçu yaşam konularına odaklanır (Altıntaş ve Gültekin, 2005; Corey, 2008).

Umut, umutsuzluk, özgürlük, ölüm, kaygı, sorumluluk, korku, yaşam, seçim vb insana ilişkin her şey varoluşçu felsefenin konusudur. Varoluşçuluk bu açıdan bakıldığında felsefeye çağının tanığı olma sorumluluğunu da yüklemiştir. Nitekim bu noktada varoluşçuluk yalnız değildir çünkü sanatın da öncelikle işlevlerinden birisi insanı bir bütün olarak görmek ve çağına tanıklık etmektir (Savaş, 2001). Bu noktadan hareketle birçok sanat eserinde varoluşçu izler görmek mümkündür.

Soyut bir dile sahip varoluşçu akım, fikirlerine somutluk kazandırabilmek için sanat eserlerinden yararlanmıştır. Çeşitli eserlerde, bu soyut düşünceler, hayat bulmuş, kurgulanmış, gündelik yaşamın içine girmiştir (Tuna, 2013). Varoluşçu yaklaşımın kitap, şiir, film vb sanat eserleri açısından incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Ülkemizde de özellikle son yıllarda varoluşçu yaklaşım açısından incelenen sanat eserleri araştırmaları sayısında artış görülmektedir (Savaş, 2001; Bilgili ve Voltan-Acar, 2017; Tuna, 2013).

Sanat eserleri içinde toplum yaşamı için vazgeçilmez olan ve aynı zamanda birleştirici özelliği olan müzik de yer almaktadır (Yalçın ve Voltan-Acar, 2006). Müzik özellikle duyguların ifade edilmesi ve iletişim kurmak gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Gladding, 1998). Söz ve ritm olmak üzere iki temel öğeden oluşan müzik, o eseri meydana getiren kişilerin duygu ve düşüncelerini de dışa yansıtmasına yardımcı olmaktadır (Yalçın ve Voltan-Acar, 2006). İnsanlar tarih boyunca duygu ve düşüncelerini ifade etmenin bir yolu olarak müziği kullanmışlardır. Müziği oluşturan sözler genellikle

yazarların içsel konuşmalarından oluşur ve bu içsel konuşmalar tüm dinleyicilere hitap ederek bireyler o sözlerde kendilerinden bir şeyler bulur (Gençtanırım ve Voltan-Acar, 2007).

Hayatın içinden gelen müziğin belli değerler ve inançların öğrenilmesindeki etkileri göz önüne alındığında müzik eserlerini çeşitli terapi kavramlarıyla incelemek o müziği dinleyenler üzerinde ne gibi etkiler bıraktığının anlaşılması noktasında önemlidir. Ülkemizde bazı terapi yaklaşımlarıyla belli müzik türlerinin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Gençtanırım ve Voltan-Acar (2007) yaptıkları çalışmada akılcı-duygusal yaklaşımı Sezen Aksu şarkıları açısından incelemişlerdir. Bir diğer çalışmada Yalçın ve Voltan-Acar (2006), Candan Erçetin'in seslendirdiği şarkıları Gestalt Terapi ile incelemişlerdir.

Bu çalışmada da Türk Arabesk müziğindeki bazı popüler şarkılar Varoluşçu Terapinin temel kavramları açısından incelenmiştir. Bu çalışmada seçilen Türk Arabesk müziği şarkıları Varoluşçu Terapi açısından incelenmeye uygun olan şarkılardır. Özellikle Varoluşçu Terapinin temel kavramları üzerinde durulduğu incelemede Türk Arabesk müziğinde yer alan şarkıların Varoluşçu Terapi açısından yorumlanmaya uygun olduğu gözlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada Türk Arabesk müziğinde popüler olan farklı sanatçıların seslendirdiği beş şarkının sözleri Varoluşçu Terapinin temel kavramları çerçevesinde incelenmiştir.

BULGULAR

Türk Arabesk Müziğinde Yer Alan Bazı Popüler Şarkıların Varoluşçu Terapi Açısından İncelenmesi

Bu bölümde Türk Arabesk müziği arasından seçilen bazı popüler şarkı sözleri, Varoluşçu Terapiye göre alan kavramlar açısından incelenmiştir.

Birinci Şarkı: İbrahim Tatlıses – Ne Faydası Var

**Ne mecnun ne kerem bir çare bulmuş
Ayrılık her aşkın kaderinde var**

Sözleriyle sanatçı "yaşamın anlamını sorgulama" çerçevesinde aşk, sevgi gibi manevi hislerin anlamının arayışına girmiştir ve bu anlam arayışında bir sonuç elde edemeyerek hayat karşısında "çaresizliğe" dikkat çekmiştir. Aynı zamanda ayrılık olgusunu kadere bağlayan sanatçı ayrılığın kaderden kaynaklandığını ve bu duruma müdahale edilemeyeceğini belirtmiştir. Oysa Varoluşçu Terapiye göre aşk da ayrılık da bir seçimdir. Bu duyguları ya da olayları yaşayan kişi buna karşı özgürce seçim yaparak sonuçlarının da sorumluluğuna katlanmalıdır.

**Kendini zorlama tatlı sözlerle
Teselli etmenin ne faydası var**

**Sanki bir gün çıkıp gelecek misin
Sensiz ne haldeyim bilecek misin
Gözümden yaşları silecek misin
Ağlama demenin ne faydası var**

Sanatçı içinde bulunduğu çaresizliğin sonuçlarını kendisinde hissettiğini vurgulamıştır. Bu çaresizliğine sadece kendisinin çözüm bulabileceğini, dışarıdan gelen "teselli" nin çaresizliğine bir faydası

olamayacağını söylemiştir. Oysa Varoluşçu Terapiye göre soyutlanmayı engelleyebilecek en önemli noktalardan biri de diğer insanlarla kurulan ilişkidir. Birey diğer insanlara bir şekilde muhtaçtır ve bağlantı kurmak durumundadır. Frankl (2006)'a göre de bunu gerçekleştirebilmek için sevgi kavramı çok önemlidir ve birey ancak diğer kişilerle anlamlı ilişki kurarak kendi yaşamını şekillendirebilir. Özetle kişinin diğer bireylerden gelecek teselliden fayda görmeyeceğini düşünmesi Varoluşçu Terapi açısından sağlıklı bir durum değildir. Parçanın özellikle son kısmında varoluşçu düşüncenin "güvensizlik" ve "öteki" kavramları ortak olarak gözlemlenmektedir. Sanatçının "öteki" insanlara olan güvensizliği, içinde bulunduğu durumu öteki insanların fark etmeyeceğini, acısının anlamını yine kendi içinde bulabileceğini vurgulamıştır.

**Buraya kadarmış yolumuz demek
Acıya bağlanmış sonumuz demek
Tek çare Tanrıdan sabır dilemek
Kadere sitemin ne faydası var**

Dizelerinde sanatçı acıyı kabullendiğini ve bu acı ile başa çıkarken bir anlam arayışında olduğunu, bu acıyla başa çıkarken Tanrıya anlam yüklediğini, son satırlarında ise hayatın anlamını acısında bulduğunu ve bu acıyı sitem ederek değiştirmekte bir anlam bulamadığını belirtmiştir. Bu noktada parçanın başında kadere vurgu yapan sanatçı parçanın sonunda ise kadere sitem etmenin faydası olmadığını anlamış bir ifadeyle karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada Varoluşçu Terapinin 'farkındalık' kavramından bahsedilebilir. Diğer kısımda da sanatçı tek çarenin Tanrıdan sabır dilemek olduğunu söylemektedir. Varoluşçu bazı düşünürler de yaşamın anlamının bireylerin başkalarıyla ve Tanrı'yla ilişkileri ile ilgili olduğunu söylemektedir (Sharf, 2014).

İkinci Şarkı: Orhan Gencebay- Batsın Bu Dünya

**Yazıklar olsun, yazıklar olsun
Kaderin böylesine yazıklar olsun
Her şey karanlık, nerde insanlık
Kula kulluk edene yazıklar olsun**

Sanatçı bu sözlerde hayatın acımasız olduğundan, dışarıdaki hayatın güvensiz olduğundan, insanlığa karşı artık bir umudun olmadığından bahsetmiştir. Sanatçının bu dizelerindeki "hayat karşısında umutsuzluğa, huzursuzluğa, isyana kalkışması" varoluşçuluğun "bulantı" kavramıyla açıklanabilir. Varoluşçu yaklaşıma göre birçok insan bunaltı nedeniyle otantik olamamaktadır. Varoluşsal bunaltının temel kaynağı hayatın bir hayal olduğunun farkına varılması ile ortaya çıkar (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

**Batsın bu dünya, bitsin bu rüya
Ağlatıp da gülene, yazıklar olsun
Dolmamış çileler, yaşanmamış dertler
Hasret çeken gönül, benim mi olsun**

Sanatçı 'dünyada oluştan' memnuniyetsizliğinden söz ederek hayatın anlamını, hayatta olmanın anlamını aramış ve sorgulamıştır. Aynı zamanda da bu arayışta acılarına anlam bulmaya çalışmıştır. Sanatçının ayrıca gelecekte yaşayacağı acılara karşı kaygısı Varoluşçu Terapide ki "kaygı" kavramını net bir şekilde yansıtmaktadır.

**Ben ne yaptım, kader sana
Mahkum ettin, beni bana
Her nefeste, bin sitem var
Şikayetim yaradana, şikayetim yaradana**

Şarkıda ki sözlerin bu kısmında varoluşçu yaklaşımda “insan pusulasız bir şekilde evrene gönderilmiştir” düşüncesinin (varoluş özden önce gelir) yarattığı isyan, dünyaya gelmemiş olmayı dilemek ve hayatta olduğu için Tanrıya şikayet etmek düşünceleri görülmektedir. Sanatçı dünyaya gönderildiği için Tanrıya ve bir yol haritası sunmadığı için de kadere olan sitemini bu dizelerde açık bir şekilde dile getirmiştir. Ayrıca bu kısımda sanatçının yaşadıkları ile ilgili sorumluluğu tamamen kadere yüklediği görülmektedir. Oysa Varoluşçu Terapiye göre yaşam tamamen bizim elimizdedir. Şartlar özgür olmasa bile o şartlarda nasıl baş ettiğimiz, nasıl tepkiler vereceğimiz noktasında özgürüz. Eğer seçimlerimiz noktasında özgür isek o zaman bunun da sorumluluğunu almak zorunda olduğumuzu söyleyen Varoluşçu Terapinin aksine sanatçı, sorumluluğu kendi üstüne almamakta ve yaşadığı sıkıntıların sebebinin kader olduğunu düşünmektedir. Bu noktada da kaderi sorgulamaktadır.

**Şaşırın sen mi yoksa ben miyim bilemedim
Öyle bir dert verdin ki, kendime gelemedim
Çıkmaz bir sokaktayım, yolumu bulamadım
Of of of of of of....**

Bu dizelerde yazar yaşamda yolunu kaybettiğinden ve yaşadığı karmaşadan bahsetmektedir. Varoluşçu Terapiye göre yaşamda yaşanan her şeyin sorumluluğu bireyin kendisindedir çünkü bu hayat bireyin kendi seçimidir. Sanatçı ise bu sözlerde de yaşadığı sorunun sorumluluğunu diğer kişiye yüklemekte ve o kişiden kaynaklandığını söylediği bu derdin sorumluluğunu üzerine almamaktadır. Aynı zamanda yaşadığı bu problemlerden kaynaklı yolunu kaybettiğini ve artık çaresiz olduğunu belirtmektedir.

Üçüncü Şarkı: Müslüm Gürses – Ağlattı Kader

**Gözlerimde duman duman yaş
Arzularım hep yarım kaldı
Allah’ım ne günah işledim
Yüreğimi sancılar sardı**

**Ağlattı kader ağlattı kader
Gülmek istedikçe ağlattı kader
Mutluluk sır oldu ben bilemedim
Gülmek istedikçe ağlattı kader**

**Doğduğuma pişman olmuşum
Hayat yolunda yorulmuşum
Yaşamayı ümit ederken ah
Bir aşk için ziyan olmuşum**

Sanatçı bu parçanın genelinde hayatta yaşananlara karşı duyduğu ‘güvensizlik’, ‘mutsuzluk’ ve ‘yakarış’ dinleyicilere yoğun bir şekilde hissettirmiştir. Yazarda yaşadıklarından dolayı oluşan güvensizlikten dolayı korku ve ümitsizlik duyguları oluşmuştur. Hayata gelişini sorgulayan sanatçı aynı zamanda da dünyaya gelmemiş olmayı istemiştir. Yazar ayrıca kadere olan kızgınlığını da açık bir şekilde dile getirmiştir. Varoluşçu Terapi yaşamın kendisinden kaynaklı olan çatışmalara yoğun bir şekilde eğilmektedir. Bu parçada da mutluluk-mutsuzluk çatışması net bir şekilde görülmektedir.

Dördüncü Şarkı: Müslüm Gürses – Yıkıla Yıkıla

**Yıkıla yıkıla yaşayan benim
Geceler boyunca kahrolan benim
Ah edip inleyen yıpranan benim
Kötüysem düşkünsem kime ne bundan**

Hayatım karanlık yerlerde geçer

**Yüreğim kırılmış kadehe benzer
Yüzüme nefretle bakmayın yeter
Kötüysem düşünsem kime ne bundan**

**Çektiğim çileler kendime benim
Tutup da birine vurmaz ki elim
Çekilin üstüme varmayın benim
Kötüysem düşünsem kime ne bundan**

Sanatçı bu eserinde kendisi ile ilgili yaşadığı sorunların farkında olduğunu ve bunu inkar etmediğini açıkça ifade etmektedir. Bu noktada Varoluşçu Terapinin 'dünyada var olma' kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu kavrama göre, insanlar diğer canlılardan farklı olarak kendilerinin ve başkalarının bilinçli bir şekilde farkındadırlar. Farkındalık olarak da açıklayabileceğimiz bu durum varoluşçuların sıklıkla üzerinde durduğu bir konudur. Varoluşçu Terapiye göre bireyler ne olduğunun farkındadır, ne isteyip ne istemediğini bilir ve kararlar alarak yaşamını istediği bir biçimde sürdürür. Bu parçada da sanatçı kötü günler geçirdiğinin farkında olduğunu ama bu konunun hiç kimseyi ilgilendirmediğini belirtmektedir. Diğer insanların kendisi ile ilgili yorumlarından ya da yardım çabalarından hoşlanmadığını dile getiren sanatçı için bu kısımda Varoluşçu Terapi açısından 'soyutlanma' kavramını düşündürmektedir. Varoluşçu Terapiye göre bireyler dünyaya yalnız gelirler ama yalnız geldikleri gibi diğer bireylere de bağımlıdırlar (Corey, 2008). İnsanlar içsel olarak diğer bireylerle iletişim kurmak ve bağlantılı olmak ister. Diğer bireylerle bağlantı kuramamak kendini tamamen çekmek ve yalnızlık Varoluşçu Terapide soyutlanma kavramı ile açıklanır (Yalom, 2014).

Beşinci Şarkı: Adnan Şenses – Neden Saçların Beyazlanmış Arkadaş

**Neden saçların beyazlanmış arkadaş
Sana da benim gibi çektiren mi var
Görüyorum ki her gün meyhanedesin
Yaşamaya içtirip küstüren mi var**

**Bir zamanlar bende deli gibi sevdim
O bana dert ben ona mutluluk verdim
Yıllardır soruyorum bu soruyu kendime
Allah'ım bu dünyaya ben niye geldim**

Bu eser Varoluşçu Terapinin; 'yaşamın anlamı', 'anlam ve anlamsızlık', 'varoluşsal boşluk' olmak üzere bazı temel kavramlarının en net bir şekilde görülebileceği sözlerin yer aldığı eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Varoluşçuluğa göre bireyler herhangi bir anlamları olmadan dünyaya gelirler ve yaşamaları için bir anlamları yoktur. Fakat bireyler kendi hayatları için anlamlarını yine kendileri bulabilirler. Ne için yaşadığımız, ne için yaşayacağımız, bu dünyada neden var olduğumuz vb sorulara verilen cevaplar bize yaşamın anlamını bulma noktasında yardımcı olmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar insana ancak yaşamın anlamını buldurabilir ve bireyler hayatlarında yaşamaya değer bir şeylerin olduğunu fark etmiş olurlar. Kişi eğer bu sorulara cevap veremez ise o zaman bir anlamsızlık yaşar ve bu durumda kişiyi varoluşsal boşluğa sürükler. Varoluşsal boşluğa göre kişi yaşamında anlam bulamaz ve bir anlamsızlık yaşarsa hayat için mücadele etmeyi bırakabilir. Bu boşluk aynı zamanda seçimler yapmak zorunda olan insanın seçim yapamaması sonucu yaşadığı boşluk hissidir (Frankl, 1992). Bu şarkıda da sanatçı özellikle "Allah'ım bu dünyaya ben niye geldim?" sorusunu sorarak yaşamında bir anlam bulamadığını ve neden yaşadığına bir cevap bulamadığını çok açık bir şekilde dile getirmektedir. Bu noktada sanatçının Varoluşçu Terapiye göre bir anlamsızlık ve varoluşsal boşluk yaşadığını söyleyebiliriz.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Daha önce de değinildiği gibi bu araştırmada Türk Arabesk müziğinde yer alan ve çeşitli sanatçıların seslendirdiği beş şarkının sözleri Varoluşçu Terapinin temel kavramları açısından incelenmiştir. İnceleme

sonucunda da görülebileceği gibi Türk Arabesk müziğinde Varoluşçu kavramlar oldukça sık kullanılmıştır. Eserlerin birçoğunda dünyada var olma, farkındalık, yaşam ve ölüm, özgürlük, sorumluluk, seçim, soyutlanma, sevmek, anlam, anlamsızlık, varoluşsal boşluk gibi varoluşçu yaklaşıma ait temalar bulunmaktadır. Bunun yanında eserlerde hayata dair, yaşamın anlamını sorgulamaya yönelik, ölüm, umutsuzluk, kaygı ile ilgili kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle varoluşsal yaklaşımın temelinde yer alan birçok kavram Türk Arabesk müziğinde yer almaktadır.

Ülkemizde Türk Arabesk müziğinin ciddi bir dinleyici kitlesi bulunmaktadır. Özellikle hayata karşı bir tavır alınacaksa ilk akla gelen müzik türü Türk Arabesk müziği olmaktadır. Bu müzik türü de hayatın tam içinden gelmekte ve bir yaşam biçimine dönüşmektedir. Varoluşsal felsefenin özünün de hayatın tam içinden geldiği düşünüldüğünde Türk Arabesk müziği içerisinde yer alan şarkıların Varoluşçu Terapi açısından yorumlanmaya uygun olduğu düşünülebilir. Varoluşçu Terapi kavramları ile Türk Arabesk müziğinde ki şarkıların sözlerinde yer alan kavramların bu denli yakın ve benzer olması nedeniyle ikisinin birlikte ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Sonuç olarak müziklerin içinde barındırdığı temaları, mesajları insanlara aktarma noktasında çok etkili bir araç olduğu ve müziğin insanlar üzerinde psikolojik bir etkisi olduğu düşünüldüğünde bu çalışmanın alanda çalışan uzmanlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 10- 12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bilgili, H. ve Voltan-Acar, N. (2017). Martin Eden romanının varoluşçu terapinin temel kavramları açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 491-500.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.).Ankara: Mentis Yayınları.
- Foulque, P. (1998). *Varoluşçunun varoluşu* (Y. Şahan, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Frankl, E. V. (1992). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Gençtanırım, D. ve Voltan-Acar N. (2007). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (143), 27-40.
- Gladding, S. T. (1998). *Counseling as an Art: Creative Arts in Counseling*, USA: American Counseling Association.
- Sartre, J. P. (2015). *Bulanık* (S. Hilav, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Savaş, H. (2001). *Sinema ve varoluşçuluk*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları: kavramlar ve örnek olaylar* (N. Voltan-Acar, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Söylemez, D. (2016). *Güven Turan şiirinde varoluşçuluk*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.

Taşdelen, V. (2004). *Kierkegaard'da benlik ve varoluş*. Ankara: Hece Yayınları.

Tuna, S. (2013). *Türk masallarının varoluşçuluk açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Yalçın, İ. ve Voltan-Acar, N. (2006). Candan Erçetin'in seslendirdiği şarkıların Gestalt Terapi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (01-10).

Yalom, I. D. (2014). *Varoluşçu psikoterapi* (Z. İyidoğan-Babayiğit, Çev.). Ankara: Kabalcı Yayınevi.

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

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖRTÜK PROGRAM ALGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

Arş. Gör. Merve Nihan Ertekin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
mnertekin@gmail.com

Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi
h_onur_k@hotmail.com

Özet

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin belirlenmesi ve örtük program algı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D.'da öğrenimlerini sürdüren 131 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2016 yılında Akbulut ve Aslan tarafından geliştirilen "Örtük Program Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örtük Program, Müzik Öğretmeni Adayları, Eğitim, Öğretim.

A STUDY ON THE DETERMINATION OF THE LEVEL OF HIDDEN CURRICULUM PERCEPTION OF MUSIC TEACHER CANDIDATES (SAMPLING GROUP OF KONYA)

Abstract

Purpose of this research is to find out of music teacher candidates' determination of level of hidden curriculum perception and correlation between hidden curriculum perception level and gender, class and instrument variables. The study group of the research is composed of 131 music teacher candidates who are studying in music education department in Necmettin Erbakan University in 2017-2018 academic year. "Hidden Curriculum Scale" developed by Akbulut and Aslan in 2016 was used as data collection tool in the research. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, independent groups t test and one way variance analysis were used in the analysis of the data.

Keywords: Hidden Curriculum , Music Teacher Candidates, Education, Teaching.

GİRİŞ

Eğitim Fakülteleri ülkemizin öğretmen ihtiyacını karşılayan kurumlar olup, temel işlevi ülkemizin ihtiyaç duyduğu niteliklerde öğretmen yetiştirmektir. Bu işlevini eksiksiz olarak yerine getirebilmesine yönelik olarak özellikle bu kurumların öğretim programları üzerinde tartışmalar yapılmış, son yıllarda önemli değişikliklere gidilmiştir. Eğitim Fakültelerinin öğretmen adaylarına öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarını kazandırmada yetersizliklerinin büyük ölçüde bu kurumların programlarından kaynaklandığı düşünülmüş ve bu programlar üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Ancak işleyiş esnasında ortaya çıkan ve resmi programdan çok daha etkili olan örtük program ve bu programdan öğrenciye gönderilen mesajlar hiç düşünülmemiş ve tartışılmamıştır (Yüksel, 2007: 322).

En genel anlamıyla örtük program, resmi olmayan öğretim etkinliklerinin oluşturduğu program olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2002: 32). Başka bir tanımda ise (Jackson 1968) örtük program öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri okul, yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 209 yazarlarına aittir.**

amaçladığı değerler şeklinde tanımlanmıştır (Başar, Akan ve Çankaya, 2014: 239). Örtük programla ilgili olarak yapılan araştırmalarda okullarda iki tür programın olduğu vurgulanmaktadır. Birinci tür program hedef, içerik, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinin açıkça belirtildiği formal, resmi veya açık programdır. İkinci tür program ise içeriğinin öğrenciler tarafından öğrenilmesinin istendiği, ancak açıkça ifade edilmeyen ve yazılı olmayan örtük programdır. Örtük program okulda başarılı olmak için gerekli olan, fakat formal programda açıkça ifade edilmemiş bilgi, fikir, uygulama ve beklentileri kapsamaktadır (Ercan vd, 2009: 81).

Eğitimde hedefler net olmalıdır. Ancak gerek uygulamalar gerekse uygulamaların mimarları ya da uygulama alanları ya da uygulama alanlarındaki bireylerin dünyaya bakışları ve hayatı algılayışları eğitime gizil yönde etki etmektedir. Bu noktada gizil olan bu unsurların belirlenebilmesi önem arz etmektedir ki her gizil hedef eğitimin genel felsefesine ve toplumun beklentilerine uygun düşmeyebilir. Örtük program olarak bilinen gizil hedefler içeren program saptanması uzun ve ayrıntılı çalışmalarla ortaya çıkarılmaktadır. Bu gizil hedefler, yapılan planlı gözlemler veya öğrenim ortamındaki bireylerin söylemleri ile ortaya çıkarılabilir (Bolat, 2014: 512).

Eğitimde yazılı olmayan ama varlığı dolaylı yollardan tespit edilebilen bu gizil programlar bilinçli olarak eğitim faaliyetleri içinde uygulanır. Okullarda resmi programların yanında yazılı olmayan bu programlar da bulunmaktadır. Örtük olarak gerçekleşen bu programlar açık olarak izlenemese de sonuçları öğrenciler için gerçektir ve çoğu zaman eğitimin amacına ulaşmasında yazılı programlara oranla daha etkilidir. Eğitimin uzak hedefi "değerler sistemi gelişmiş çağdaş insan profiline ulaşmak" ise örtük program değerlerin kazanılması sürecinde bir avantaj, teşvik ve yönlendirme aracı kabul edilerek, tıpkı resmi program gibi planlı etkinlikler halinde düzenlenebilir (Kuş 2009; Aktaran: Bolat 2014: 512).

Öğretmen eğitiminde örtük program içerisinde yer alan örtük mesajlar, öğretmen eğitimi programlarının yürütülme süreçlerinden, öğretmen eğitimi etkileyen kurumsal ve sosyal çevrelerden, derslerde kullanılan ders kitapları ve materyallerden ve öğretim elemanları ile yöneticilerin söz ve davranışlarından iletilmektedir. Bu sayede örtük program öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki görüş ve tutumları ile öğretmenlik niteliklerini oldukça etkileyebilmektedir (Yüksel, 2007: 324). Eğitimcilerin örtük programın farkında olması, öğrencilere sorgulamayı ve gerektiğinde itiraz etmeyi öğretmesi durumunda, örtük program toplumsal değişim için önemli bir araç olabilecektir. Çünkü bu sınıf yapılarının asıl amacı öğrencilerin bireyselliklerini yok ederek, çok sayıda öğrencinin toplumun yerleşmiş düzenini sorunsuzca sürdürmesini sağlamaktır (Delpit, 1988; Martin, 1994; Schwartz, 1992) (Aktaran; Akbulut 2016: 32).

Örtük program konusunda yerli (Yüksel: 2002, Cemiloğlu: 2006, Yüksel: 2007, Ercan vd: 2009, Bolat: 2014, Başar, Akan ve Çankaya: 2014, Yeşilyurt ve Kurt: 2012, Boztaş: 2015, Demir ve Duruhan: 2015, Akbulut: 2016, Başara Baydilek ve Türkoğlu: 2016, Kılıç: 2016, Çengel: 2017, vb.) ve yabancı (Jackson: 1968, Wideman: 1973, Miller ve Seller: 1990, Haralambos: 1991, Carvallo: 1995, Posner: 1995, Wren: 1999, Giroux: 2001, Leblanc: 2007, Bower: 2009, Hubbard: 2010, Gaikwad: 2010, vb.) literatürde bir çok çalışma bulunmaktadır fakat; müzik öğretmeni adaylarının örtük program algıları üzerinde herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin belirlenmesi araştırmamızın genel amacını oluşturmaktadır ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Müzik öğretmeni adaylarının örtük program ve alt boyutları algı düzeyleri nedir?
- Müzik öğretmeni adaylarının örtük program ve alt boyutları algı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmamızın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında N.E.Ü. A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 131 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgılarına ilişkin demografik özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Müzik Öğretmeni Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	74	56,5
	Erkek	57	43,5
Sınıf	Lisans 1	36	27,5
	Lisans 2	34	26
	Lisans 3	24	18,3
	Lisans 4	37	28,2
Bireysel Çalgı	Keman	24	18,3
	Flüt	15	11,5
	Viyolonsel	11	8,4
	Viyola	12	9,2
	Gitar	17	13
	Bağlama	21	16
	Ud	8	6,1
	Kanun	11	8,4
	Ses Eğitimi	9	6,9
	Piyano	3	2,3
Toplam		131	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %56,5'inin (f=74) kız, %43,5'inin (f=57) erkek olduğu; %27,5'inin (f=36) 1. sınıfa, %26'sının (f=34) 2. sınıfa, %18,3'ünün (f=24) 3. sınıfa, %28,2'sinin (f= 37) 4. sınıfa devam ettiği; %18,3'ünün (f=24) keman, % 11,5'inin flüt; %8,4'ünün viyolonsel, %9,2'sinin viyola, %13'ünün gitar, %16'sının bağlama, %6,1'inin ud, %8,4'ünün Kanun, %2,3'ünün piyano çaldığı ve %6,9'unun ses eğitimi branşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2016 yılında Akbulut ve Aslan tarafından geliştirilen "Örtük Program Ölçeği" kullanılmıştır. Örtük program Ölçeği; 21 maddeden; örtük program ve içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme şeklinde üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin içerik alt boyutunu 1. , 2. , 3. , 4. , 5. , 6. , 7. , 8. ve 9. sorular; öğrenme-öğretme süreci alt boyutunu 10. , 11. , 12. ,13. , 14. , 15. , 16. ve 17. Sorular; değerlendirme alt boyutunu 18. , 19. , 20. ve 21. sorular oluşturmaktadır. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar verilen cümlelere 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her madde için katılımcıların işaretledikleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum anlamlarına gelmektedir. Katılımcılar algılanan örtük program puanının yüksek olması onların örtük programı algılama düzeyinin yüksek olduklarını göstermektedir (Akbulut, 2016: 64). Ölçek hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .88, İçerik alt boyutu için .84 , öğrenme-öğretim süreci alt boyutu için .87 ve değerlendirme alt boyutu için .61 olarak bulunmuştur (Akbulut ve Aslan, 2016:172-173). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .93, içerik alt boyutu için .88, öğrenme-öğretim süreci alt boyutu için 0.89 ve değerlendirme alt boyutu için .73 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma testleri, dağılımın normal çıktığı durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Örtük program algı ölçeğinde toplam 21 madde yer almaktadır. Bu nedenle alınabilecek maksimum toplam puan 105,00 (21x5) ve en düşük puan 21,00 (21x1)'dir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, bireysel çalgı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Müzik Öğretmeni Adaylarının Örtük Program Algı Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları

	N	Ort	Sd
Örtük Program Algı Düzeyleri	131	53,40	18,04
İçerik Alt Boyutu	131	25,24	7,96
Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutu	131	17,74	7,75
Değerlendirme Alt Boyutu	131	10,73	3,97

Tablo 2 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin ve öğrenme-öğretme süreci algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının orta düzeyin altında olduğu; içerik alt boyutu ve değerlendirme alt boyutu algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Örtük Program Algı Düzeylerine İlişkin t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	74	50,79	19,38	129	1,90	0,05
	Erkek	57	56,78	15,66			
	Kaynak	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf	Gruplar Arası	361,90		3	120,63	0,36	0,77
	Gruplar İçi	41961,65		127	330,40		
	Toplam	42323,55		130			
Bireysel Çalgı	Gruplar Arası	2925,58		9	325,06	0,99	0,44
	Gruplar İçi	39397,97		121	325,60		
	Toplam	42323,55		130			

Tablo 3 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre örtük program algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre İçerik Algı Düzeylerine İlişkin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Cinsiyet	Kadın	74	24,27	8,68	129	1,60	0,11
	Erkek	57	26,50	6,79			
	Kaynak	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf	Gruplar Arası	192,71		3	64,23	1,01	0,39
	Gruplar İçi	8061,47		127	63,47		
	Toplam	8254,18		130			
Bireysel Çalgı	Gruplar Arası	878,72		9	97,63	1,60	0,12
	Gruplar İçi	7375,46		121	60,95		
	Toplam	8254,18		130			

Tablo 4 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre içerik alt boyutu algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Tablo 5: Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreci Algı Düzeylerine İlişkin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Cinsiyet	Kadın	74	16,56	8,08	129	2,00	0,05
	Erkek	57	19,28	7,08			
	Kaynak	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf	Gruplar Arası	152,61		3	50,87	0,84	0,47
	Gruplar İçi	7662,07		127	60,33		
	Toplam	7814,68		130			
Bireysel Çalgı	Gruplar Arası	422,60		9	46,95	0,76	0,64
	Gruplar İçi	7392,08		121	61,09		
	Toplam	7814,68		130			

Tablo 5 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre öğrenme-öğretme süreci alt boyutu algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Değerlendirme Algı Düzeylerine İlişkin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Cinsiyet	Kadın	74	10,47	3,90	139	0,75	0,45
	Erkek	57	11,00	4,06			
	Kaynak	Kareler Toplamı		Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf	Gruplar Arası	41,14		3	13,71	0,86	0,46
	Gruplar İçi	2008,38		127	15,81		
	Toplam	2049,38		130			
Bireysel Çalgı	Gruplar Arası	103,43		9	11,49	0,71	0,69
	Gruplar İçi	1945,95		121	16,08		
	Toplam	2049,38		130			

Tablo 6 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değerlendirme alt boyutu algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin ve öğrenme-öğretme süreci algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının orta düzeyin altında olduğu; içerik alt boyutu ve değerlendirme alt boyutu algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının örtük program algı düzeylerinin ve içerik öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutları düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2016) ise üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında örtük program algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine ve sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Çalışmanın güzel sanatlar liselerinde ve eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de yapılması ve sonuçların karşılaştırılması; örtük Program algı düzeyine etki eden faktörlerin tespit edilmesine yönelik çalışmaların yapılması; örtük program algı düzeyi ile ilişkisi olabileceği düşünülen eğitim stresi, öğretim yaklaşımları gibi konularla karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbulut, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Örtük Program Algılama Düzeyleri İle Eğitim Stresi Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Akbulut, N., Aslan, S. (2016). Örtük Program Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 15(56): 169-176.

Başar, M., Akan, D., Çankaya, H.İ. (2014). Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16 (1): 239-263.

Başara Baydilek, N. ve Türkoğlu, A. (2016). Okul Öncesi eğitim Programı ve Örtük Program Bağlamında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri. *İlköğretim Online* 15(2): 367-377.

Bolat, Y., (2014). Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7 (18): 510-536.

Boztaş, K., (2015). Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksek Okulu Örtük Programı. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bower, E., H. (2009). *End-of-Life Care Training in Medical School: An Examination Of Medical Students' Knowledge, Attitudes, Preparedness To Provide Care, and The Hidden Curriculum*, Phd Dissertation, West Virginia.

Carvallo, O. (1995). *Values In The Hidden Curriculum: An Axiological Reproduction*. Doctoral Dissertation. Ohio University.

Cemiloğlu, M., (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(2): 257-269.

Çengel, M. (2017). Eğitim İsteği: Açık ve Örtük Program Bağlamında Bir İnceleme. *İlköğretim Online* 16(2):601-613.

Demir, O. ve Duruhan, K., (2015). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda Örtük Program Algısı (İnönü Üniversitesi Örneği): Bir Durum Çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(6): 32-70.

Ercan, İ. vd. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi* 40(3):81-87.

Hubbard, B. (2010). *Manifestations of Hidden Curriculum in A Community College Online Opticianary Program: An Ecological Approach*, Doctoral Dissertation. University Of South Florida.

- Gaikwad, P. (2010). Curriculum Pedagogy and Values: Revealing The Invisible. <http://www.aiaas.edu/academics/sgs/info/V7n2/GAIKWAD.Pdf>
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards A Pedagogy For The Opposition*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Haralambos, M. (1991). *Sociology: Themes and Perspectives*. London, DC: Collins Education.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Kılıç, İ., (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Kalitesi Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı 2: 40-55*.
- Leblanc, C. And Heyworth, J. (2007). Emergency Physicians: "Burned Out" Or "Fired Up"? *CJEM*, 9, 121-123.
- Miller, J. P. and Seller, W. (1990). *Curriculum: Perspectives and Practice*. Toronto: Copp Clark Pitman.
- Posner, G. (1995). *Analyzing The Curriculum*. (2nd Ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Yeşilyurt, E., ve Kurt, İ. (2012). Değerleri Kazandırmasındaki Etkililik Açısından Resmi ve Örtük Program İle Okul Dışı Etmenlerin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 7(4): 3253-3272.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim*, 127(36):31-37.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 50: 321-345.
- Wideman, C. (1973). *The Hidden Curriculum: Conceptual and Emprical İssues Surrounding Non-Academic Aspects of Schooling*. Madison: University of Wisconsin.
- Wren, D. J. (1999). Sch ool Culture: Exploring The Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34 (135), 593 - 596.

LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİRLİKTE MÜZİK YAPMA SÜRECİNDEKİ KAZANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi. Önder Mustul
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
ondermustul@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, bir konser hazırlık sürecinin ve yapılan konser etkinliğinin öğrenciler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K.E.F. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, bireysel çalgıları keman ve viyola olan ve seviye farklılıkları dikkate alınmayan toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. "Keman ve Viyola Korosu Konseri"nin provaları haftada bir gün olmak üzere üç ay sürmüştür ve sonunda konser gerçekleşmiştir. Öğrencilerden konser sonrasında görüşme formu yoluyla konsere hazırlık sürecinde ve konserde elde ettiği kazanımlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada, birlikte müzik yapmanın kişiler arası iletişimi güçlendirdiği, çalgı çalışma motivasyonunu artırdığı ve teknik ve müzikal gelişime olumlu etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Birlikte müzik yapma, keman, viyola, orkestra.

THE OPINIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS ABOUT THEIR MUSICAL ACHIEVEMENTS IN THE PROCESS OF MAKING MUSIC TOGETHER

Abstract

In this study, it is aimed to determine the positive or negative effects of a concert preparation process and the concert activity on the students. Work, Necmettin Erbakan University A.K.E.F. a total of 40 students who were educated in the department of music education and whose individual instruments were violin and viola and whose level differences were not taken into consideration. The rehearsals of "Violin and Viola Choir Concert " lasted three months, one day a week, and finally the concert took place. After the concert, the students were informed about the achievements gained during the preparation process and during the concert through the interview form. The study concluded that music together with music strengthened interpersonal communication, increased the motivation for working with the instrument, and had a positive impact on technical and musical development.

Keywords: Making music together, violin, viola, orchestra.

GİRİŞ

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir. Bu nedenle, müzik eğitimi anabilim dallarındaki "bireysel çalgı eğitimi" ders süreci olabildiğince etkili kullanılmalıdır. Çilden'e (2003) göre, çalgısında iyi yetiştirilmiş bir müzik öğretmeni gittiği her okulda rahatlıkla çalgı öğretmenliği yapabilecek yeterlikte olmalıdır.

"Alan çalgısı" olarak da adlandırılan "bireysel çalgı eğitimi" dersi öğrenci-öğretmen etkileşimi temelinde bire bir olarak yapılmaktadır. Mevcut sisteme göre her öğrenci kendi seviyesi doğrultusunda eğitimini sürdürmektedir. Başka bir deyişle -ki bu bir yarışma ise- kendisi ile yarışmasıdır. Aynı sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında dahi çalgı çalabilmeye ilişkin önemli seviye farkları olabilmektedir.

Çalgı eğitimi, bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan, yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminde öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi artıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar çalgı eğitiminin başlıca amaçlarıdır (Parasız, 2009: 19). Çalgı eğitiminde hedeflenen teknik ve müzikal davranışlara ulaşılabilmesi için sağ ve sol elde yeni becerilerin kazanılması gerekmektedir. Öğrenilmesi **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 216 yazarlarına aittir.**

hedeflenen karmaşık teknik ve müzikal becerilerin somut olarak algılanıp eyleme dönüştürülmesi, büyük ölçüde usta bir öğreticinin bu davranışları uygulayarak göstermesi ve öğrencinin bunu taklit etmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu durum çalgı derslerinin bireysel olarak yüz yüze yapılmasını gerektirir (Çilden, 2016: 2209).

Çalgı dersleri bir çeşit öğretimsel döngü çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu öğretimsel döngü, öncelikle öğretmenin öğrenciye performans görevini sunması ya da açıklaması, daha sonra öğrencinin verilen görevi uygulaması ile gerçekleşen cevabı ya da tepkisi, son olarak da öğretmenin öğrenciye belirli bir dönüt vermesidir (Özmenteş, 2013: 321). Bu döngü dört yıl boyunca devam eder. Fakat öğrenciler açısından bakıldığında öğrenci-öğretmen arasındaki bu döngü akranlar arası işbirliğinden uzak ve motivasyon anlamında yer yer düşüşlere neden olabilecek bir sürece dönüşebilir. Bu döngünün dışına çıkarak çalgı eğitimine farklı bir yön vermek öğrenciler için yeni bir motivasyon aracı olabilir. Öğrencilerin birlikte müzik yapmalarını sağlamak, onları bu tür uygulamalara teşvik etmek yeni deneyimler ve öğrenmeler sağlayabilir. Bu aşamada bireysel çalgı öğretmenleri özverili bir tutum içerisinde olmak ve öğrencileri ile ders dışı çalışmalar yapmak durumunda kalabilir. Tarkum'a (2006; 171) göre, örneğin bir keman öğrencisinin, düzeyine uygun olmak koşuluyla ikili, üçlü veya dörtlü gruplar içinde arkadaşlarıyla birlikte çalışması, grupla ve bireysel olarak konserlere katılması, not ve sınavın ön plana çıkarılmasından kaçınılması, öğrencinin seveceği ve başarılı olabileceği eserlerin seçilmesi, ön yargısız ve sabırla hareket edilmesi öğrencinin çalgısını sevmesi ve motive olması için yararlı olabilir. Bu görüşe paralel olarak Şimşek (1990: 187), işbirliği yaparak çalışmanın öğrenciler arasında olumlu bir dayanışma sağladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıflardaki "orkestra ve oda müziği" dersi dışında çalgılarını kullanarak birlikte müzik yapabilmesine ilişkin ne yazık ki başka bir ders ortamı bulunmamaktadır. Bu nedenle birlikte müzik yapmak ders dışı özel çalışmalar ile mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada da bir konser hazırlık sürecinin ve konser etkinliğinin öğrenciler üzerinde ne tür etkileri olduğuna ilişkin görüşlere yer verilerek istenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, bir konser hazırlık sürecinin ve yapılan konser etkinliğinin öğrenciler üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerini kendi (öğrenci) görüşleri yoluyla belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışmadır. Verilerin toplanabilmesi için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan "gözlem", "görüşme" ve "doküman incelemesi" tekniklerinden görüşme formu yardımıyla görüş alma yoluna gidilmiştir. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987: 111. Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122). Çalışma sonunda öğrencilerden, konser hazırlık sürecinin ve gerçekleştirilen konser etkinliğinin grup içi iletişim becerisini, özgüven gelişimini, konser heyecanını yönetebilme becerisini, çalgı çalışma motivasyonunu, temiz ses çalabilme becerisini (entonasyon), birlikte çalabilme becerisini, çalma tekniklerine ilişkin becerileri ve müzikal yorumlama becerisini ne şekilde etkilediği yönünde görüşler alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005:224) göre betimsel analiz; görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması amacıyla daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir analiz şeklidir ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilir.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve seviye farkları dikkate alınmayan lisans 1. sınıftan lisans 4. sınıfa kadarki toplam 40 keman ve viyola öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 29'u keman, 11'i viyola öğrencisidir.

Araştırma Süreci

2016-2017 eğitim-öğretim yılının yarıyıl tatilinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve seviye farkları dikkate alınmayan lisans 1. sınıftan lisans 4. sınıfa kadarki tüm keman ve viyola öğrencileri ile Mayıs ayında yapılmak üzere bir konser projesi tasarlanmıştır. Projeye 40 öğrenci gönüllü olarak katılmak istemiş ve haftada bir gün olmak kaydı ile yaklaşık 3 ay boyunca (mesai saatleri dışında saat 17.00'den sonra) provalar yapılmıştır. Konserde **www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 217 yazarlarına aittir.**

seslendirilmek üzere 2, 3 ve 4 sesli 15 eser belirlenmiş ve bu eserler topluluğun yapısına uygun şekilde düzenlenmiştir. Konser etkinliği sonrasında öğrencilerden, konsere hazırlık sürecinin ve konser etkinliğinin yukarıda sıralanan beceriler yönünden kendilerini ne şekilde etkilediğine ilişkin görüşler alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1: Öğrencilerin Grup İçi İletişim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n
Tanımadığım öğrenciler ile tanışmamı ve yeni arkadaşlar edinmemi sağladı.	22
Arkadaş ilişkilerimi kuvvetlendirdi.	9
Alt ve üst sınıflar ile kaynaşma şansı yakaladım.	6
Aynı çalgıyı çaldığım öğrencilerle dayanışma içerisinde olmamız gerektiğini hissettim.	2
Kişilere karşı önyargılarımın yersiz olduğunu anladım.	1
İletişim anlamında farklı bir etkisi olmadı.	3

Tablo 1'e bakıldığında, öğrencilerin aynı çalgıların eğitimini almalarına rağmen birbirlerini yeteri kadar tanımadığı ve okul içerisinde birbirleri ile sınırlı bir iletişim ortamında olduğu görülmektedir. Konsere hazırlık süreci ve yapılan konser etkinliği özellikle aynı sınıfta olmayan öğrencilerin birbirini daha yakından tanınmasına, arkadaş ilişkilerinin kuvvetlenmesine ve bu sayede kişilere yönelik ön yargıların ortadan kalkmasına vesile olmuştur. Çalışma sürecinin bu anlamda oldukça olumlu sonuçlar ortaya çıkarttığı söylenebilir. Az sayıda öğrenci ise bu sürecin iletişim anlamında önemli bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Ö3: "Farklı insanlarla tanıştık. Beraberinde huzurlu bir çalışma ortamı yaratmak için saygı çerçevesinde iletişim kurduk. Tanımadığımız insanları tanıma fırsatı yakaladık. İletişim anlamında faydalı bir süreçti."

Ö5: "Keman ve viyola konseri provaları esnasında, aynı bölümde okuduğumu bile bilmediğim insanlarla tanışma fırsatım oldu. Önceden tanıdığım fakat çok samimi olmadığım insanlarla ise daha da kaynaştım. Hatta önyargılı olduğum bazı insanlara karşı önyargımın ne kadar yersiz olduğunu da görmemi sağladı bu çalışmalar."

Ö12: "Bireysel olarak ne kadar iyi çalarsak çalalım, grup halinde çalmanın daha farklı sorumlulukları olduğunu, grup içindeki arkadaşlarımla sürekli iletişim içinde olmamız gerektiğini fark ettim."

Ö34: "İletişim kurma konusunda farklı bir etki göremedim."

Tablo 2: Öğrencilerin Özgüvenlerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri Alınan Görüşler

Görüşler	n
Özgüvenimi olumlu yönde etkiledi ve geliştirdi.	28
İlk provalarda kaygılarım vardı, fakat zamanla endişe ve kaygılarım azaldı.	7
Eksiklerimi giderdikçe özgüvenimin arttığını ve cesur çaldığımı hissettim.	7
Çalgımı çalabildiğime ilişkin inancım arttı.	3
Diğer öğrencilerin nasıl çaldığını gözlemledikçe özgüvenimin arttığını hissettim.	3
Daha önce de konserlerde görev aldığım için herhangi bir kaygı yaşamadım.	1
Özgüvenimle ilgili bir farklılık hissetmedim.	1

Tablo 2'deki görüşlere göre, provalar ve konser etkinliği öğrencilerin özgüvenlerine olumlu yönde etki etmiştir. İlk provalardaki endişe ve kaygılar zamanla ortadan kalkmış, öğrenciler ilerleyen süreçte çalgılarını çalmaya ilişkin davranışlarda daha cesur bir tutum sergilemiştir. Ayrıca başka öğrencileri gözlemlemek ve kendilerini onlarla kıyaslamak da çalgılarını çalabildikleri inancını artırmıştır. Bununla birlikte konser etkinliklerinde sık görev almanın veya az da olsa deneyim sahibi olmanın kaygıları azalttığı ve bu durumun çalgı çalabilme konusunda özgüveni etkilemediği yönünde görüşler de belirtilmiştir.

Ö4: "Özgüvenimizi olumlu yönde etkiledi. Yaptığım yanlışları ya da doğruları fark ettim. Yanlışsa düzeltme fırsatı buldum."

Ö5: "Özgüvenimizi olumlu şekilde etkilediğini düşünüyorum. Parçaları bireysel çalışırken ve ilk provalarda zorlanarak çalmaya çalışıyorduk. Fakat zamanla diğer grup üyelerini de gözlemleyerek topluluk içerisinde endişe ve kaygılarım azaldı. Daha güvenli çalmaya başladım."

Ö21: "Keman çalabildiğime inandım, üzerinde daha da çalışırsam bu konuda iyi şeyler yapabileceğim, daha iyi çalabileceğim konusunda farkındalık yarattı."

Ö26: "Özgüven açısından farklılık yaşamadım. Özgüvenimin normalde yüksek olduğunu düşünüyorum."

Tablo 3: Öğrencilerin Konser Heyecanını Yönetebilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n
Grup içerisinde doğru çalamama kaygısı heyecanlanmama neden oldu.	18
Kalabalık bir topluluk olmamız heyecanımı azalttı.	13
Provalarda iyi çalışmış olmamız konserde heyecanımı kontrol edebilmemi sağladı.	5
Konserlerde görev aldıkça heyecanımı bastırmayı başarılabiliyorum.	2

Tablo 3'e göre, öğrencilerin bir bölümü kalabalık bir topluluk içerisinde hata yapma kaygısının heyecanlanmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan kalabalık içerisinde çalmanın kendilerini rahatlatıldığını ve heyecanlarını azaltıldığını ifade eden ve bu yönde görüş bildiren öğrencilerin sayısı da azımsanmayacak derecededir. Bu durum, ilk görüşü bildiren öğrencilerin çalma becerilerinin diğerlerine göre biraz daha aşağıda olduğu düşüncesini de beraberinde getirebilir. Ayrıca öğrenciler, provalarda yapılan detaylı çalışmaların ve konser etkinliklerinde sık görev almanın heyecan kontrolünü kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Provalarda eserlerin üzerinden fazlaca geçilmesi, her yönüyle ele alınması ve bunun sonucunda kaygıların ortadan kalkarak heyecanın azalması araştırma bulguları açısından oldukça önemli bir mesaj niteliği de taşımaktadır.

Ö9: "Hep beraber sahnede olmak heyecanlı gelmeyebilir fakat aslında öyle değil. Sonuçta yanlış yaparsan herkes etkilenecek ve diğerlerinin motivasyonlarını da düşürecektim. Bu açıdan daha kontrollü çalmaya başladım."

Ö16: "Çalışmalarda heyecanlı değildim. Konser esnasında ise heyecanlıydım ve heyecanı kontrol edebilme becerimi kesinlikle artırdığını düşünüyorum."

Ö22: "Heyecan en büyük problemlerimden biri. Fakat kalabalık içinde sahnede kendimi daha rahat hissettim ve çalgımı daha rahat çaldım."

Ö36: "Kalabalık olmamız heyecanımı azalttı. Tek olsaydım ya da sayımız az olsaydı ister istemez sorumluluğa bağlı kaygılarım artardı."

Tablo 4: Öğrencilerin Çalgı Çalışma Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri Alınan Görüşler

Görüşler	n
Bireysel çalışma motivasyonumu olumlu yönde etkiledi.	24
Hata yapmamak için daha fazla çalışmaya yöneltti.	8
Konser hedefli prova yapmak bireysel çalışmalarımı artırdı.	6
Konsere ilişkin sorumluluklardan ötürü çalışma isteğim oluştu.	3
Yakın arkadaşlarımla özel çalışmalar yaptık.	2
Grup içerisinde örnek bir çalıcı olmak istedim.	1
Motivasyon anlamında herhangi bir etkisi olmadı.	1

Bireysel çalgı derslerinde öğrenci-öğretmen iletişimi öğrenci motivasyonu açısından oldukça büyük önem taşır. Öğretmen öğrencisini düzenli çalışması konusunda yönlendirmelidir. Fakat dört yıllık eğitim sürecinde motivasyonel anlamda farklı arayışlara gidilmez ise bu etkileşim bazı alışkanlıklara dönebilir ve öğrencinin çalışmaya ilişkin hevesini azaltabilir. Konser hedefleri koymak ve bu gibi hedefler doğrultusunda çalışmak öğrencilerin çalışmalara hız vermesi ve kendisini hazır tutması adına etkili olabilir. Tablo 4'e göre öğrencilerin büyük bir bölümü, konser hazırlık sürecinin ve konser etkinliğinin çalgı çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görüşünü bildirmiştir. Birçok öğrenci doğru çalabilmek adına ve konser hedefinin olması nedeniyle bireysel çalışmalarını artırdığını, konsere ilişkin sorumluluklar hissederek çalışma isteğinin oluştuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu yönde görüş bildirmesi yapılan çalışmanın etkisi açısından oldukça sevindiricidir. Bir konser hazırlık sürecinin getirmiş olduğu sorumlulukların öğrencilerin bireysel çalışmalarına tempo kazandırması, bundan sonra yapılacak benzer projeler için de oldukça umut vericidir.

Ö5: "Çalışma motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Çünkü kalabalık bir grup içinde ve arkadaşlarımla arasında çalışıyordum. Bu nedenle hata yapmamak ve daha güzel çalabilmek adına çalgımla daha fazla zaman geçirmeye başladım. Ayrıca konser hedefli olması da motivasyonumu artırdı."

Ö11: "Motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Grubun uyumunu bozmamak için daha fazla egzersiz çalıştım."

Ö18: "Yakın arkadaşlarımla grup halinde özel çalışmalar yaptık. Bu durum çalışma motivasyonumuzu olumlu etkiledi."

Ö 33: "Grup içinde benden daha ileri seviye olanları gördüğümde benim daha fazla çalışmam gerektiğini fark ettim. Grup halinde çaldığımız için doğru çalabilmem gerekti."

Tablo 5: Öğrencilerin Temiz Ses Çalabilme (Entonasyon) Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri
Alınan Görüşler

Görüşler	n
Diğer grup üyelerini dinleyerek çalmak temiz çalabilmemi sağladı.	32
Zor bölümlerin tekrar tekrar çalışılması entonasyon problemlerini azalttı.	11
Ton içerisinde değişen (altere olan) notaları daha dikkatli çaldım.	4
Olumlu veya olumsuz etkilediğini düşünmüyorum.	2

Temiz ses çalabilme yaylı çalgı çalmanın en önemli hedeflerinden biridir. Bu çalgıların perdesiz -nota yerlerinin belirli olmayan- yapısı yer yer entonasyon sorunlarının açığa çıkmasına neden olmaktadır. Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin büyük bir bölümü birbirlerini dinleyerek çalmanın temiz çalabilmeyi kolaylaştırdığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca eserlerdeki zor bölümlerin fazlaca tekrar edilmesi de entonasyonu olumlu yönde etkilemiştir. Çalışılan eserlerde ton dışı, tona ait olmayan notaların daha dikkatli çalınması da ses temizliği açısından olumlu sonuç vermiştir.

Ö16: "Bir eseri tek başına çaldığınızda yanlış yapsanız da bir orkestrada aynı durum söz konusu değildir. Bu açıdan özellikle diyez bemolü fazla olan eserlerde daha dikkatli oldum. Yanımdaki, önümdeki, arkamdaki kişileri daha çok dinledim. Daha çok kulak astım."

Ö22: "Diğer grup üyelerini dinleyerek çalmak, entonasyonumun iyiye gitmesine neden oldu. Böylece ortaya çıkan müziğin giderek güzelleştiğini fark ettim."

Ö34: "Provalarda diğer üyelerin çaldığı sesleri dinlemek entonasyon hatalarımı çabucak düzeltmeme neden oldu. Kendim için referans kabul edebileceğim sesler duymak aynı zamanda daha cesur çalmamı da sağladı."

Ö38: "Kendi çaldığım sesleri etrafımdaki arkadaşlardan gelen seslerle kontrol etme şansı yakaladım, dolayısıyla entonasyonumu temizleme şansı yakaladım."

Tablo 6: Öğrencilerin Birlikte Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n
Birlikte çalabilmek anlamında oldukça öğretici bir çalışma oldu.	26
Diğer grup üyelerinin tempolarına yetişebilmek için gayret ettim.	12
Kalabalık bir ekip olmamız birlikte çalabilmemizi zorlaştırdı.	6
Parçaları gerçek tempolarında çalmam biraz zaman aldı.	4
Topluluk içerisinde birliktelik problemi yaşamadım	2

Hangi alanda olursa olsun, birden çok kişinin uyum içerisinde birlikte hareket etmesi belli başlı kurallara gerektirir. Bu durum müzik performansı için daha derin sanatsal kaygıları da beraberinde getirmektedir. Özellikle birden fazla çalıcının birlikte müzik yapabilmesi uzun süreli çalışmaların bir sonucudur. Tablo 6'ya bakıldığında konser hazırlık süreci ve konser etkinliği öğrencilerin birlikte çalabilmesi konusunda oldukça öğretici olmuştur. Kalabalık bir topluluk içinde çalmak birlikteliği zorlaştırsa da öğrenciler birbirlerine yetişebilmek için çaba harcamış ve sonuca ulaşmıştır. Bazı öğrencilerin parçaları gerçek temposunda çalması zaman almış, bazılarının ise birliktelik anlamında herhangi bir sorun yaşamadığı tespit edilmiştir.

Ö2: "Çabuk pasajlarda grup üyeleri ile birlikte hareket etmek adına kendimi zorladım. Bu durum bireysel çalgı dersinde çalıştığım etüt veya eser bölümleri için de cesaretimi artırdı."

Ö6: "Birlikte çalma anlamında çok şey öğretti. Çok sesli olması da hangi zamanda çalıp hangi zamanda susmamız gerektiğini ve parçaya nasıl başlayıp-bitireceğimizi anlamamızı sağladı."

Ö17: "Bireysel çalışmalarda kendi istediğim tempolarda çalışsam da bu etkinlikte grup halinde hareket ettiğimiz için çabuklaşmak zorunda kaldım. Bu da hızlanmamı sağladı."

Ö27: "Sayımızın fazla olması nedeniyle birlikte ve doğru zamanda çalmak bir hayli zor oldu ama bunu zamanla aştık. Ve konser günü hep beraber güzel bir şekilde çaldık."

Ö35: "İlk başlarda ritmi kaçırdığım anlar oluyordu. Gün geçtikçe birlikte çalabilme becerisini edindiğimin farkında vardım."

Tablo 7: Öğrencilerin Çalma Tekniklerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n
Farklı çalma tekniklerini öğrenmemizde ve pekiştirmemizde faydalı oldu.	30
Bu süreçte öğrendiğim teknik davranışlar üzerinde bireysel çalışmalar yaptım.	9
Arkadaşlarımı izleyerek bilmediğim bazı çalma tekniklerini daha iyi anladım.	7
Teknik becerilerime katkısı olduğunu düşünmüyorum.	4

Her çalgı kendine özgü çalım teknikleri gerektirir. Yalnızca teknik beceriler, güzel müziğin ortaya çıkması için elbette ki yeterli değildir ancak becerilerin artması ve iyi hale gelmesi zorlukların aşılabilmesi adına çalıcıya yardımcı olur. Tablo 7'ye göre konser hazırlık süreci ve konser etkinliği öğrencilerin farklı çalma tekniklerini öğrenmesini ve pekiştirmesini sağlamıştır. Bununla birlikte öğrenciler bu süreçte öğrendiği teknik davranışlar üzerinde kişisel çalışmalar yaptığını ve birbirlerini izleyerek bilmediği çalma tekniklerini daha iyi anladığını ifade etmiştir. Bu tür kalabalık gruplar içerisinde öğrenci-öğretmen ilişkisinden ziyade akran ilişkileri öğrenme açısından çok daha etkili olabilir. Bazı öğrenciler ise yapılan çalışmanın teknik becerilere katkısının olmadığını belirtmiştir. Bu görüşü bildiren öğrencilerin çalma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Ö7: "Yeni çalma teknikleri öğrenmeme ve bunları uygulamamda yardımcı oldu."

Ö16: "Parçaları çalarken farklı farklı çalma teknikleri ile karşılaşabiliyoruz. Bireysel çalışmalarımızda bu teknik davranışların gelişmesi için çaba harcıyoruz. Doğal olarak keman çalmaya ilişkin teknik davranışlarımıza katkısı olmuştur."

Ö25: "Teknik eksiklerimi gruptaki diğer arkadaşlara bakarak, izleyerek gidermeye çalıştım."

Ö32: "Çaldığımız eserler lisans 1 ve lisans 4 öğrencileri arasındaki herkesi kapsadığı için eser seviyeleri benim teknik seviyeme göre biraz düşüktü. Zira bireysel çalgı derslerimde daha zorlayıcı eserler ve teknikleri kullanıyoruz. O yüzden teknik açıdan fazla katkı sağlamadı."

Ö40: "Teknik becerilerimi olumlu etkiledi. Çünkü çaldığımız eserlerde spiccato, legato, pizzicato vb. tekniklerle çalmayı gerektiren durumlar oldu."

Tablo 8: Öğrencilerin Müzikal Yorumlama Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri Alınan Görüşler

Görüşler	n
Müzikal yorumlama becerimin geliştiğini düşünüyorum.	29
Nüansları birlikte yapabilmek için yay kullanımına dikkat etmeye çalıştım.	11
Müzikal dinamikleri çalabilmek için arkadaşlarımı dinlemem gerekti.	5
Önemli bir katkısının olduğunu düşünmüyorum.	1

Müzikalitenin gelişmesi veya müzikal yorumlama becerisinin artması temelde güçlü teknik davranışlara sahip olmayı gerektirir. Yay hâkimiyeti güçlü, koordinasyonu iyi ve beyninin emrettiği davranışları kaslarına uygulatabilen bir beden doğru müzik dinleme alışkanlıkları ile beraber müzikal yorumlama gücünü artırabilir. Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin büyük bir bölümü yapılan çalışmanın müzikal yorumlama becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler müziği tekdüzeliğinden kurtaran nüansları yapabilmek için yay kullanımlarına dikkat ettiğini belirtmiştir. Yaylı çalgılarda yayın hızı, yay baskının şiddeti ve yayın kullanıldığı bölümler sesin gürlük derecesini doğrudan etkiler. Bu nedenle yukarıdaki bulgu öğrencilerin bu durumu fark etmiş olmaları konusunda oldukça memnun edicidir. Ayrıca bir grup öğrenci de müzikal dinamikleri çalabilmek için arkadaşlarını dinleme yoluna gittiği görüşünü sunmuştur.

Ö1: "Provalar süresince müzikal olarak detaylı çalışmalar yaptık. Bu durumun kendi bireysel çalışmalarımızda da aynı şekilde olması gerektiğini düşündüm. Müzikal becerilerimi az da olsa geliştirdiğini düşünüyorum."

- Ö14: "Bu tür çalışmalar ve konserler müzikal açıdan bizleri oldukça geliştiriyor. Müzik terimlerini okuyup nüansları birlikte yapmaya çalışıyoruz. Grup içinde öğrendiklerimiz bireysel çalmamızı da olumlu etkiliyor."
- Ö18: "Kalabalık bir grup ile yapılan nüansların ortaya çıkarttığı sonucun etkileyici olduğunu fark ettim. Sadece nota okuyup çalarak değil; müziğin yaşayarak, anlayarak, hissederek olacağını kanısına vardım."
- Ö25: "Diğer grupları oldukça çok dinledim çünkü ezgi sürekli farklı bir gruba geçiyordu. Grup içerisinde ezgiyi duyurmak oldukça önem arz ediyor."
- Ö33: "Nüansları ortaya çıkartabilmek yayı doğru kullanmaktan geçiyor. Yay hızı, yay baskısı gibi dikkat etmemiz gereken durumlar var. Dinamikleri ortaya çıkartabilmek için yay kullanımına dikkat etmeye çalıştım."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara göre araştırmada şu genel sonuçlara ulaşılmıştır;

Konser hazırlık süreci ve gerçekleştirilen konser etkinliği;

1. Aynı çalgı eğitimini alan öğrencilerin tanışmasını sağlamış, güçlü bir iletişim ortamı hazırlayarak arkadaş ilişkilerini kuvvetlendirmiştir.
2. Çalgı çalmaya yönelik eksiklerin fark edilmesini sağlamış, öğrencilerin çalgılarını çalabildiklerine ilişkin inançlarını artırmış ve özgüvenlerini geliştirmiştir.
3. Hata yapma kaygısı yaratmış, bu durum öğrencilerin heyecanlanmasına neden olmuş fakat topluluğun kalabalık olması heyecan faktörünü aza indirmiştir.
4. En doğru şekilde çalabilmek amacıyla öğrencileri daha fazla çalışmaya yöneltmiş, bireysel çalışma motivasyonunu artırmıştır.
5. Öğrencilerin birbirini dinleyerek çalmasına ve zor bölümlerin tekrar tekrar çalışılmasına olanak tanımış, bu sayede iyi sayılabilecek bir ses temizliği ile sonuçlanmıştır.
6. Toplam öğrenci sayısından ötürü birlikte çalabilmeyi zorlaştırmıştır. Öğrencilerin gereken gayreti göstermesi ile beraber, birlikte çalabilme hususunda oldukça öğretici olmuştur.
7. Öğrencilerin farklı çalma tekniklerini tanımasına, uygulamasına ve pekiştirmesine olanak tanımıştır.
8. Müziği güzel ifade edebilmek için yay kullanımının önemini ortaya koymuş, bu sayede müzikal gelişim için olumlu bir zemin hazırlamıştır.

Bu sonuçları destekleyen farklı araştırma sonuçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Çimen (2008) çalışmasında, çalgı eğitiminin hedeflerinden birisinin de bireysel derslerde öğrenciye kazandırılan teknik ve müzikal birikimin sahnede, topluluk önünde sergilenmesi olduğunu belirtmiştir. Topluluk önünde çalmanın gerek öğrenciye, gerekse onu sahne performansına hazırlayan öğretmene çeşitli olanak ve yararlar sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin, bireysel çalışmalarının ürünü olan performansı sahnede, dinleyicilerin önünde sunarak sahnede çalma kurallarını, sahne heyecanını denetlemeyi, seslendirdiği müziği başkaları ile paylaşmayı ve dinleyici ile müziksel iletişim kurmayı öğrenebileceğine değinmiştir. Ayrıca sahnede çalmanın öğrencileri daha bilinçli ve programlı çalgı çalışmaya motive edeceğini ve konserde başarılı bir performans sergilemenin yapılan işten zevk alınmasını sağlayarak özgüveni artıracaklarını belirtmiştir.
- Çilden (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğrencinin motivasyonunun artırılması için öğrenciye her düzeyde konser yaptırılması ve öğrencinin öğrendiklerini sergileyebilmesi için teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.
- Varış (2016) çalışmasında, Kokotsaki ve Hallam'ın iki İngiliz üniversitesinde öğrenim gören toplam 78 müzik öğrencisine grup müziği yaptırdığını, bu sayede öğrencilerin yaşamlarındaki katkılarına yönelik farkındalıklarını belirlemeyi amaçladığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden toplu müzik yapmanın müzikal, sosyal ve kişisel etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan kişiler, grup içinde müzik yapmanın müzikal ve sosyal becerilerini geliştirip müzikal bilgilerini derinleştirdiğini, sosyal ilişkilerini güçlendirdiğini, özgüven sağlayarak konsantrasyon ve liderlik vb. becerileri kazandırdığını belirtmiştir.
- Biber Öz (2001) yaptığı çalışmada, orkestra- oda müziği eğitimi içinde yapılan ve sunulan eğitsel ve sosyal amaçlı çeşitli etkinliklerin, öğrencilerin çalıştığı grupla ve sosyal çevresi ile etkileşimini yoğunlaştırarak ilişkilerinin daha sağlıklı ve düzenli olacağını ifade etmiştir.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 222 yazarlarına aittir.

- Özmenteş (2013) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerini çalgılarına ve çalgı derslerine motive etmek için kullandıkları stratejileri öğretmen görüşleri yoluyla elde etmiştir. "Öğrencilere konser verdirme" maddesi motivasyon şekillerinden biri olarak görüşlerde yer almıştır.
- Özmenteş (2005) bir başka çalışmasında, çalgı eğitiminde öğrencilere doğru ve etkili müzik dinleme alışkanlıkları kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencinin çalgıyı çalarken veya toplu müzik yaparken kendi yaptığı müziği ve ona eşlik eden kişileri dikkatle dinlemesi gerektiğini belirtmiştir.
- Ergen'in (2010) çalışmasında, eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocukların eşiksiz çalmaya dayalı keman eğitimi alan çocuklara göre entonasyonunun daha iyi olduğu sonucu belirtilmiştir. Ayrıca bu iki grubun özgüvenleri arasında eşlikli çalmaya dayalı keman eğitimi alanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.
- Yüksel ve Mustul'un (2015) çalışmasında, eşlikle çalmanın çalgı eğitimi açısından önem taşıdığı, çalıcının özgüvenini ve motivasyonunu artırdığı, entonasyon, müzikalite bütünlük, tempo gibi önemli müzikal unsurlar açısından yaşanan problemleri aşmada faydalı olduğu, eşliğin akustik olarak sağlanamadığı ortamlarda bilgisayar destekli eşliklerin büyük ölçüde eksikliği giderebileceği ve bu yönüyle çalgı eğitiminde önemli bir öğretim materyali olarak görüldüğü genel sonuçlarına varılmıştır.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Biber Öz, N. (2001). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9, Sayı: 1
- Çilden, Ş. (1994). *Keman eğitimine genel bir bakış*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı
- Çiden, Ş. (2003). *Çalgı eğitiminde nitelik sorunları*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. Malatya: İnönü Üniversitesi, 297-302.
- Çilden, Ş. (2016). *Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2208-2220.
- Çimen, G. (2008). *Konserde çalmaya hazırlık süreci*. Kastamonu Eğitim Dergisi Vol: 16 No: 1.
- Ergen, D. (2010). *İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özmenteş, S. (2005). *Eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi*. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 9.
- Özmenteş, S. (2013). *Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:2 Sayı:2.
- Parasız, G. (2009). *Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma*. Sanat Dergisi, 19-24.
- Şimşek, A. (1990). *Öğrenimde işbirliğinin yararları*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı: 2.
- Tarkum, E. (2006). *Keman öğretiminde rol oynayan faktörler*. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 4.

Varış, Y. A. (2016). *Orkestra/oda müziği dersinin müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki yeri ve önemi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2504- 2520.

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

Yüksel, G., Mustul, Ö. (2015) *Müzik eğitiminde bilgisayar destekli eşlik uygulaması ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* . Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:4 Sayı: 3.

MÜZİK ALANI ÖĞRENCİ VELİLERİNİN EĞİTİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI: ANTALYA BİLSEM ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Begüm Fulya Adızel
Akdeniz Üniversitesi, Antalya
b.f.adizel@gmail.com

Doç. Dr. Gökmen Özmentiş
Akdeniz Üniversitesi, Antalya
gozmentes@gmail.com

Bu araştırmada çocukları Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan velilerin, kuruma ve çocuklarının buradan aldığı eğitime yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde müzik eğitimi alan öğrencilerin velileri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen yirmi dört veli katılmıştır. Katılımcı velilerin cinsiyet dağılımı %50 (n:12) kadın ve %50 (n:12) erkek iken yaş aralıkları 31-58 biçimindedir. Öğrencilerin ise %44'ü (n:11) erkek, %56'sı kadınlardan (n:14) oluşmakta ve yaşları 8-16 aralığındadır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup veriler açık uçlu sorular içeren görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında velilerin, öğrencilerinin aldığı müzik eğitimi ve onların kariyer seçimlerine dair beklentileri, velilere göre kurumun öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki öncelik sırası, zaman yönetimi ve ders saatleri sorunsalı ile gerçekleştirilen faaliyetlere yönelik görüşleri öne çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, bilim ve sanat merkezi, üstün yetenek, ebeveyn katılımı.

THE AWARENESS OF MUSIC FIELD STUDENT'S PARENTS TOWARDS EDUCATIONAL PROCESSES: ANTALYA SCIENCE ART CENTER EXAMPLE

In this research, it was aimed to examine the awareness of parents about music education of children who have music education in Science and Art Center. Twenty-four parents selected by simple random sampling method among the parents of the students who were studying music at Antalya Science and Art Center participated in the study. Gender distribution of the participant parents is 50% (n: 12) female and 50% (n: 12) male while the age ranges are 31-58. Of the students, 44% (n: 11) are male, 56% are female (n: 14) and are between 8-16 years old. Qualitative research design was used in the study and data were collected by interview form with open ended questions. The obtained data were analyzed using content analysis. According to the results, the parents' expectations about the their children' music education process and their career choices, the priority order of this centers in students' education life according to the parents, the time management and the lesson hours are problems.

Keywords: Music education, science and art center, gifted children, parents involvement.

GİRİŞ

Ülkeler için önemli değerler olan üstün yetenekli bireylerin eğitimi adına ülkemizde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri resim, müzik ve genel zihinsel alandaki üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır. Bu kurumlarda verilen müzik eğitiminde müzik teorisi, müzik tarihi ve çalgı dersleri öne çıkmakta, bu dersler çeşitli etkinlik ve konserlerle desteklenmektedir. BİLSEM'lerde verilen müzik eğitiminin önemli bir ayağını ise veliler oluşturmakta olup alanyazında bu duruma müzik eğitimine ebeveyn katılımı adı verilmektedir. Bu katılım velinin öğrencinin müzikle ilgili formal ve informal bağlamlardaki tüm süreçlerde aldığı roller ve genel ebeveynlik stilini kapsamaktadır. Mevcut çalışmada velilerin, çocuklarının örgün öğrenim gördükleri okullarının yanı sıra müzik eğitimi aldıkları bir başka okul ortamı olan Bilim ve Sanat Merkezine yönelik görüşleri üzerinde durulmuş ve çocukları Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan velilerin, kuruma ve çocuklarının buradan aldığı eğitime yönelik farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır.

Müzikte Yetenek ve Üstün Yetenek Kavramları

Müzik yeteneği kavramı son yüzyılda farklı etkenlerle biçimlenmiş ve anlamsal farklılıklar kazanmıştır. Bu etkenler müzik yeteneğinin ölçülebilirliği, bileşenleri, doğası, dönemin bilimsel metodolojisi, kültürel bağlam ve yeteneğin performans ile ilişkisi olarak sıralanabilmektedir. Dolayısıyla tek ve sabit bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Örneğin, ölçme aracı geliştirenler müzik yeteneğinin bileşenleri üzerinde tanımlar yapmaktadır (Stumpf, 1883; Bentley, 1966; Seashore ve diğ., 1940; Hallam, 1998). Stumpf (1883), Wing (1968), Bentley (1966) bu bileşenlerden alınan toplam puanın anlamlı olduğunu savunurken, Seashore ve diğ. (1940) ve Hallam ve Shaw (2002) puanların ayrı ayrı da müzik yeteneğine işaret ettiği görüşündedirler. Bu tartışmaların ötesinde müzik yeteneği ölçümlerinde yeteneği sayısal veriyle simlegeme amacı daha temel bir unsurdur. Ancak müzik yeteneğinin belirlenmesine dair ilk girişimlerin müzik eğitimciler yerine anatomist Knoblouch (1888) ve psikolog Stumph (1883) tarafından yapılması ve dönemin bilim metodolojisi ve yeterliliğin bu düzeyde olması zeka ölçümlerinde kullanılan formdaki testlerin tercih edilmiş sebebinin açıklanmaktadır.

Müzik yeteneğinin doğası ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar kalıtsal temel ve çevre etkileri üzerinden tanımlar oluşturken (Galton, 1876; Gordon, 1989; Hirata ve diğ. 1999) Blacking (1971) ise müzik yeteneği kavramında anlam içeriğinin zamana, bağlama, kültüre ve diğer sosyal etkenlere göre değişebileceğini belirtmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda müzik yeteneği için tek bir tanımın geçerli olması olası görünmemektedir. Bu netliğe kavuşmamış kavram üstüne kurulmuş bir başka kavram olan müzikte üstün yeteneği ise temsil edecek sözcük seçiminde ikilik olduğu görülmüştür. Alanyazında üstün yeteneği karşılayan "talented" ve "gifted" sözcükleri kimi zaman üstün yeteneği işaret ederken kimi zaman ortalama yetenek düzeyi anlamındadır. Bu belirsizlik farklı araştırmaların sonuçlarını karşılaştırma güçlüğü oluşturmaktadır.

Marland raporuna göre üstün yetenekli kişiler, yetkin kimseler tarafından belirlenmiş ve seçkin yeteneklerinden dolayı üst düzey iş yapmaya yeterli olan bireylerdir. Bu bireyler, normal eğitimi programları dışında farklı bir eğitime gereksinim duyarlar ve ancak farklılaştırılmış bir eğitimle kendilerine ve topluma katkıda bulunabilirler (Passow, 1981:5). Bir başka kabul gören ve kullanılan üstün yetenek yaklaşımı ise Renzulli'ye (1986) aittir. Renzulli'ye göre üstün yeteneklilik insan yapısındaki Tablo 1'de belirtilen üç temel öğenin etkileşiminden ortaya çıkmaktadır (Renzulli, 1986). Müzikte üstün yeteneğine ait olduğu düşünülen tanımlarda da Renzulli'nin belirlediği temel öğeler kullanılmış ve üstün yetenekli bireylerin ortalama düzeyde yetenekli bireylerden ayıran özellikler üstünde durulmuştur.

Tablo 1: Üstün Yetenekli Bireylerin Özelliklerine Dair Karşılaştırma

Temel Öğeler	Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri (Renzulli, 1986)	Müzikte Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri (Mcpherson 2007)
Yetenek	Genel zekâ gelişiminde ortalamanın üstündedir ve normalin üzerinde bir yeteneğe sahiptirler.	Üstün yetenekli öğrenciler daha hızlı ve kolay biçimde öğrenir ve görevleri tamamlar.
Yaratıcılık	Problemlere farklı açılardan yaklaşarak, yaratıcı çözümler üretebilme becerisine sahiptirler.	Problemleri mantıksal ve doğrusal adımlarla değil, sezgisel olarak çözerek ve keşifler yaparak kendi yollarıyla çözerler.
Motivasyon	Üzerine aldığı bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek motivasyona sahiptirler.	Öğrenmeye hırsla bağlı olup öğrenme sırasında konsantrasyonlarını uzun süre koruyabilmekte ve dış dünyadan soyutlanabilmektedirler.

Beklenenin aksine ezgisel ya da ritmik bellek, çalgı çalma becerisi, doğuştanlık ya da çevresel etkiler, kültürel ve toplumsal kazanımlardan alanyazında söz edilmemiştir. Ancak çoğunlukla kullanılan "gifted" kelimesinden yola çıkıldığında üstün yeteneğin doğuştan geldiğine yönelik inancın daha baskın olduğu söylemek mümkündür. Ayrıca müzik alanında üstün yetenekli bireylerin incelendiği çalışmalarda kişilerin küçük yaşlarda akranlarına kıyasla çok daha yetenekli olduğuna dair kanıtlar, ezgisel ya da ritmik bellek, çalgı çalma becerisi vb. yetenek bileşenlerinin irdelenmesini gereksiz kılmıştır (Robinson, 1967; Carroll, 1997; McPherson, 2007). Dolayısıyla müzikte üstün yetenek için bireysel değerlendirmeler esastır.

Türkiye’de Üstün Yeteneğin Eğitimi

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan çalışmaların Osmanlı dönemindeki Enderun Mekteplerine dayandığı görülmektedir. Yıldırım Beyazıt döneminden 2.Murat dönemine kadar öncelikle şehzadelerin eğitim gördüğü bir saray okulu durumundaki Enderun Mekteplerini Fatih Sultan Mehmet yeniden örgütlemiş ve devlet yöneticisi yetiştirecek üstün bir eğitim kurumu haline getirmiştir (Çakın,2005). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise üstün yetenekli bireylerin eğitimi adına yapılmış ilk çalışmaları 6660 sayılı yasa, Özel Sınıf uygulaması ve Ankara Fen Lisesi projesi olarak sıralamak mümkündür. 6660 sayılı yasadan önce 1929 yılında 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun”, 7 Temmuz 1948 tarihinde ise halk arasında “Harika Çocuklar Kanunu” adıyla anılan 5248 sayılı yasa çıkarılmıştır. Aynı yıl çıkarılan 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurtdışında eğitimi sağlanmıştır. Suna Kan ve İdil Biret bu olanaklardan yararlanan sanatçılarımızdandır (Yavuzylmaz,2012). 1956 yılında yürürlüğe konan 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” müzik ve resim alanında üstün yeteneği erken yaşta tanılanan bireylerin yurt dışına gitmeleri sağlanmış fakat 1977’de bu kanun dondurulmuştur (Levent, 2011: 90).

Günümüzde ise üstün yetenekli bireylerin eğitimi adına birçok sivil toplum kuruluşu ve özel eğitim kurumu ülkemizde faaliyet göstermektedir. Devlet kurumlarında ise üniversiteler, ortaöğretim kurumları, ilköğretim kurumlarının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öne çıkmaktadır.

BİLSEM Modeli

Bilim ve Sanat Merkezleri; ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı,2016). Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına dahil olmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri, 2016).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıfa devam edip genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında akranlarından ileri düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterilmesiyle bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçim süreci başlamaktadır. Bir öğrenci en fazla iki yetenek alanından aday gösterilebilmektedir. Aday gösterme sürecinden sonra öğrencilere tabletler aracılığıyla grup taraması uygulanmakta ve bu uygulamada sınıf düzeylerine uygun sorular sorulmaktadır. Grup tarama uygulaması tüm Türkiye’de tamamlandıktan sonra yetenek alanları bazında sonuçlara göre ülke ortalaması belirlenmekte ve bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrenciler <http://www.meb.gov.tr> adresinden ilan edilmektedir (BİLSEM, 2016).

Grup tarama uygulama sonuçları açıklandıktan sonra ortalamanın üstünde puan alan öğrenciler yetenek alanlarına (genel zihinsel, resim, müzik) göre bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirmeler ilgili alanlarda uzman öğretmenlerden oluşturulmuş komisyonlarca yapılmaktadır. Komisyonlar bireysel incelemelerini Genel Müdürlük tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda yapmaktadır.

Müzik Eğitiminde Ailenin Rolü

Müzik eğitiminde öğrenciyi merkeze konulduğumuzda mikro sistemde aile ve okulun yer aldığı söylemek mümkündür. Öğrenci müzik eğitimi sürecinin içinde sosyo-kültürel bağlamında sürekli devam eden bir etkileşimle yer alır. Bu üçlü etkileşimin önemli bir ayağı olan aile faktörü bireyin doğduğundan beri bulunduğu en temel sosyal ortamdır. Ailenin müzik eğitimine katılımı ise son yıllarda oldukça ilgi görmektedir (Baker ve Soden,1997; McPherson, 2009; Zdzinski, 1996; Jeynes, 2003). Bu katılım ebeveynin amaç ve beklentilerini, çocuğuyla birlikte derslere katılmasını, çocuğu evde pratik yaparken ona rehberlik etmesini, çocuğa müzik dinletmesini, onu destekleyen ve cesaretlendiren bir ev ortamı oluşturmaya çalışmasını, çocuğun grup ders, çalıştay ya da konser gibi etkinliklerine katılımını sağlamasını, öğretmen ile olan iletişimini, okulda yapılan toplantılara katılmasını, genel ebeveynlik biçimini ve aile içi etkileşimi kapsamaktadır (Baker ve Soden ,1997; Creech ve Hallam, 2003; McPherson,2009; Suzuki ve Suzuki,1983).

Bu kapsamda ailenin rolünün üç farklı bağlamda ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki aile içi ortamlar (evdeki pratiklerde yardımcı olmak, ebeveynlik stili, aile içi iletişim, birlikte müzik dinlemek), ikincisi müzikle ilgili okul dışı etkinlikler (konserler, workshoplar), sonuncusu ise okul (derslere katılım, öğretmenle görüşme ve toplantılara katılım vb.) olarak sıralamak mümkündür.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması Yin'e (1984) göre güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belli olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmaya Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde müzik eğitimi alan öğrencilerin velileri arasından rastgele seçilen yirmi dört veli katılmıştır. Katılımcı velilerin cinsiyet dağılımı %50 (n:12) kadın ve %50 (n:12) erkek iken yaş aralıkları 31-58 biçimindedir. Öğrencilerin ise %44'ü (n:11) erkek, %56'sı kadınlardan (n:14) oluşmakta ve yaşları 8-16 aralığındadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşturulmuş görüşme formu olup hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli düzenlemelerle son hali verilen görüşme formları ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde iki aşama ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler temalara ayrılmış ikinci aşamada ise bu temalar ışığında veriler işlenmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde içerik analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular temalar halinde başlıklandırılmıştır.

Müzik Eğitime Dair Beklentiler

Velilerin çocuklarının BİLSEM'de aldıkları müzik eğitime dair beklentilerde öne çıkan alt temaların müziği teorik yapıyla öğrenmesi, bir çalgıyı iyi biçimde çalması ve bu eğitim sürecinden keyif alması olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Kurallara uygun, nota bilgisine sahip, ezbere dayalı olmayan herhangi bir müzik aletini düzgün bir biçimde çalmasını bekliyorum."

"Sevdiği bir çalgıyı iyi bir şekilde çalmasını ve keyif almasını istiyorum."

Bunların yanı sıra BİLSEM ile birlikte konservatuara devam eden öğrencilerin velilerinin beklentilerinin ikinci bir çalgı çalması ve buradan alınan eğitimin konservatuarı desteklemesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Kızın aynı zamanda konservatuar öğrencisi. Bu eğitimlerin birbirini desteklemesi en büyük beklentim."

"Kızım konservatuarda keman öğrencisi ama altı yaşından beridir keman çalıyor. Beklentim bu çalgıyı unutmaması."

BİLSEM'e Yönelik Beklentiler

Velilerin öğrencilerinin çalgı çalmasının yanı sıra orkestra ve koro çalışmalarından memnuniyet duyduğu fakat yapılan etkinliklerin yalnızca bunlarla sınırlı olmasından şikâyetçi oldukları görülmektedir. Velilere göre yapılan etkinliklerin içeriği revize edilmeli ve yalnızca müzikten beslenmeyerek multidisipliner bir hal almalıdır. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Müzik bölümü öğrencilerinin sadece müzik alanında değil diğer sosyal ve sanatsal derslerle projelerle desteklenmesini istiyorum."

"Bizim çocuklarımız sadece müzik sınavıyla değil başka zekâ sınavlarına girerek burayı kazandı ama şuan sadece çalgı çalıp koroda şarkı söylüyor. Diğer yeteneklerine göre bir şey yapılmıyor."

Ayrıca velilerin BİLSEM'den öğrencilerini alan uzmanlarıyla bir araya getirmesini ve mevcut öğretmen sayısının nitelikli öğretmenlerle arttırmasını beklediği görülmüştür. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir;

"Müzik konusunda ustalaşmış sanatçı veya hocalarla karşılaşma ve çalışma fırsatı oluşturulabilir."

"Yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen görevlendirilmeli, öğrenciler farklı müzik kurumları ve müzik adamlarıyla buluşturulmalı."

BİLSEM' in Öncelik Sırası

Veliler BİLSEM'i öğrencilerinin eğitim hayatında çoğunlukla ikinci sıraya koyduklarını belirtmişlerdir. İlk sırada örgün eğitim aldıkları okullarının olduğu ifade eden velilerin sundukları sebepler, akademik eğitimi daha önemli bulmaları, okulda not sisteminin bulunması ve gelecek kaygısıdır. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Burayı ilk sıraya koyamıyorum çünkü kendi okulunda not sistemi olduğu için orası daha öncelikli mecburen."

"İkinci sırada geliyor. Ülkemizin şartlarından dolayı öncelikle tahsil hayatı ağır basıyor."

"BİLSEM ikinci sırada. Öncelikle kendisini kurtarabileceği bir mesleği olabilmesi için okul başarısının iyi olmasını bekliyorum."

Velilerden bir kısmı ise öğrencilerinin okullarında çok fazla zaman harcadıklarını bu yüzden ilk sıraya okul eğitimi koyduklarını ancak örgün eğitimlerini de BİLSEM çatısı altında almalarını istedikleri belirtmiştir. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Örgün eğitimlerini başka okulda gördükleri için burası ikici sırada. Keşke örgün eğitimi de burada görseler."

"Hep okulda vakit geçiriyor. Bu yüzden BİLSEM ikinci sırada. Ancak kendisine yakın çocuklarla burada vakit geçirmeyi daha fazla seviyor. Asıl okul burası olmalıydı bence."

Kariyer Seçimlerine Yönelik Beklentiler

Velilerin çocukları için yaptıkları kariyer planlarında çoğunlukla müziğe yer vermediği görülmektedir. Çocuklarının bu yönde bir tercih yapmaları halinde ise destekleyeceklerini ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir;

"Öyle bir kariyer beklentimiz yok. Tamamen çocuğun gelişimine ve tercihine bırakmak istiyoruz."

"Müzikle ilgili bir kariyer beklentimiz yok. Sadece ufkunun gelişmesi için önemsiyorum."

Ders Saatleri ve Zaman Yönetimi

Araştırmaya katılan velilerin neredeyse hepsinin ders saatlerinin ve ders sürelerinin yetersiz olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyledir:

"Ders saatleri arttırılmalı."

"Ders sürelerinin arttırılmasını istiyorum ama bizim de fazla zamanımız yok."

"Ders saatlerindense sürelerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dersler çok kısa sürüyor."

Bu görüşlerin yanı öğrencilerin ve velilerin oldukça yoğun oldukları ve derslere zaman ayırmakta ve yetişmekte güçlük çektikleri görülmektedir.

"Ders süreleri daha fazla olabilir ama çocuk özel okula gittiği için tam gün derste oluyor."

"Haftada üç gün geliyoruz. Okuldan 17.15'te çıkıyor. Burada dersi 17.45'te başlıyor. Ucu ucuna yetişiyoruz."

"Kızım konservatuara da gidiyor. Okul, burası ve konservatuar çok yorucu oluyor. Ama okuldaki derslerin azaltılmasını ve burada geçirilen zamanın artmasını isterdim."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocukları Bilim ve Sanat Merkezinde müzik eğitimi alan velilerin, kuruma ve çocuklarının buradan aldığı eğitime yönelik farkındalıklarının incelendiği bu çalışmada velilerin kurumdan ve öğrencinin aldığı müzik eğitiminden çeşitli beklentilerinin olduğu, kurumu çocuklarının eğitim hayatında ikinci sıraya koydukları, ders saatlerini yetersiz buldukları fakat yaşadıkları yoğunluk sebebiyle zaman yönetimi konusunda güçlük çektikleri ve çocukları için yaptıkları kariyer planlarında müziğe yer vermedikleri sonuçlarına varılmıştır.

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu 229 yazarlarına aittir.

BİLSEM modelinde verilen müzik eğitiminde veli farkındalığına dair benzer çalışmaların yapılmamış olması sebebiyle mevcut araştırma sonuçlarının karşılaştırılacağı herhangi bir veri havuzu yoktur. Ancak farklı alanlarda benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirmeler yapmak mümkündür.

Elde edilen bulgulara göre velilerin BİLSEM'den öğrencilerini alan uzmanlarıyla bir araya getirmesini ve mevcut öğretmen sayısının nitelikli öğretmenlerle arttırmasını beklediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alan uzmanlarıyla bir araya getirilmesi öğrencinin model alarak öğrenmesine destek olan ve motivasyonunu arttırabilecek bir yöntem olarak düşünülebilir. Ayrıca BİLSEM'de müzik eğitimi veren öğretmenler aldıkları lisans eğitimleri gereği piyano dışında yalnızca bir çalgı ya da şan alanında yeterliliğe sahiptir. Ancak yetersiz öğretmen sayısı, tek öğretmenin çok sayıda çalgıyı öğretmesi zorunluluğunu ortaya çıkartmakta ve doğal olarak öğretmen bu çalgıların hepsinde uzmanlaşmamaktadır (Adızel,2017). Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilecek buluşmalar öğrencilerinin mevcut alan öğretmenlerinin yetkin olmadıkları konularda eksiklerini gidermesi için bir fırsat olarak da değerlendirilmelidir. Bunun dışında farklı çalgılar çalan öğretmenler görevlendirilerek bu eksik giderilmelidir. Keskin ve diğ. (2013) de yaptıkları çalışmada BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin niteliği üzerinde durmuşlar ve üstün yetenekli öğrencilerin, sahip olduğu beceriler, sosyal ve duygusal ihtiyaçları dikkate alındığında bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim almış olması bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. BİLSEM'deki öğrenci ve öğretmen profilleri göz önüne alındığında eğitim fakültelerindeki mevcut müfredatlara üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitim süreçlerine yönelik derslerin eklenmesi ve üstün zekâlılar eğitimi alanından mezun bireylerin bu kurumlarda görev alması kaçınılmaz gerekliliklerdir.

Velilerin çocuklarının BİLSEM'de aldıkları müzik eğitime dair beklentilerde ise öne çıkan alt temalar müziği teorik yapısıyla öğrenmesi, bir çalgıyı iyi biçimde çalması ve bu eğitim sürecinden keyif almasıdır. Velilerin bir bölümünün bu beklentilerine rağmen müziği çocuklarının yalnızca sosyal kimliklerinin bir parçası olarak gördükleri söylemek mümkündür. Kariyer beklentilerinde müziğe yer vermemeleri ve BİLSEM'i çocuklarının eğitim hayatlarında ikinci sıraya konumlandırmaları bu durum daha da görünür hale gelmektedir.

Bir diğer bölümü ise çocuklarının aynı zamanda konservatuara da devam ettiklerini ve bu iki kurumun birbirini desteklemesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Çamdeviren'in (2014) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmış ve anne babaların kurumdan, çocuklarının devam ettikleri örgün eğitime katkı bekledikleri ortaya çıkmıştır. Alan farklılıkları sebebiyle mevcut çalışmada veliler okul yerine konservatuar ve BİLSEM'de verilen eğitim arasında bir ilişki kurmuşlardır. Ancak bir öğrencinin okul dışında hem konservatuara hem de BİLSEM'e devam etmesi zamansal açıdan sorunlar yaratmaktadır. Hele ki öğrencinin özel okula devam edip neredeyse resmi mesai bitiminde okuldan çıkıp akabinde BİLSEM ya da konservatuara devam etmesi ya da lise-üniversite sınavlarına hazırlandıkları süreçlerde iyice yoğun bir döneme girdikleri göz önüne alındığında zaman yönetimi açısından içinden çıkılmaz bir hal oluşması kaçınılmazdır. Karakuş'un (2010) çalışmasında da anne babaların çocuklarının örgün eğitime paralel olarak böyle bir merkeze devam konusunda zorlandıkları ve çocuklarının ödevlerin fazlalığı, derslerdeki yoğunluk ya da sınavlara çalışmak isteme gibi nedenlerden dolayı merkeze devamsızlık yapmak zorunda kalmaları karşısında zorlandıkları görülmüştür. Tüm bunlar düşünüldüğünde bu öğrencilerin okul yerine tam zamanlı BİLSEM modeline devam etmeleri çok daha uygundur. Velilerin çocuklarının BİLSEM'deki akranlarıyla daha iyi anlaştığı ve BİLSEM'e devam etmelerinin ya da daha istekle gelmelerinin bir sebebinin de bu olduğunu söylemesi tam zamanlı BİLSEM modelini destekler niteliktedir.

Bir başka bulgu ise geliştirilen proje ve etkinliklerin içeriğine yönelik veliler tarafından getirilen eleştiridir. Veliler yapılan etkinliklerin yalnızca koro ve orkestra biçiminde olmasının, geliştirilen projelerin müzik dışında bir alana dokunmamasını çocuklarının yetenek ve zekâ düzeyleriyle tam olarak örtüşmediğini ifade etmektedirler. BİLSEM'de müzik alanında tanılama sınavlarına girebilmek için tabletlerle yapılan grup taramasında başarılı olmak gerekmektedir. Başka bir deyişle öğrencinin yalnızca müzik alanında üstün bir beceriye sahip olması BİLSEM'de müzik eğitimi alması için yeterli değildir. Dolayısıyla bu özel çocukların yalnızca koro, orkestra ya da sadece müzik ile ilgili projelerde bulunması yerine multidisipliner çalışmalara da katılması sağlanmalıdır. Bu eksikliği gidermek adına öğrenci ve öğretmenlere proje geliştirme eğitimleri verilmeli, alanyazın tarama metotları öğretilmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin farklı disiplinlerle işbirliği yaptıkları projeleri sunacakları ulusal ya da uluslararası etkinlik ve yarışmalara katılmaları sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Adızel, B. F. (2017) Bilim ve sanat merkezi’nde verilen müzik eğitiminde öğrenci-öğretmen-ebeveyn etkileşimi, Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Baker, A. J., & Soden, L. M. (1997). Parent involvement in children's education: a critical assessment of the knowledge base, Annual Meeting of the American Education Research Association.
- Bentley, A. (1966). Musical ability in children and its measurement. London: Harrap and Co. Ltd.
- Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama klavuzu (2016).
- Blacking, J. (1971). Towards a theory of musical competence. *Man: Anthropological essays in honour of O.F. Raum. Cape Town: Struik.*
- Carroll, B. G. (1997). *The last prodigy: A biography of Erich Wolfgang Korngold.* Amadeus Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44.
- Çakın, N. (2005). Bilim ve sanat merkezine zihinsel alandan devam eden öğrencilerin akranları ile okul başarıları açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar.
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği). Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Galton, F. (1876). A theory of heredity. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 5, 329-348.
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. In *Suncoast music education forum on creativity* (Vol. 75, p. 81).
- Hallam, S. (1998). Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning (Oxford: Heinemann).
- Hallam, S., & Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin Of The Council For Research In Music Education*, 102-108.
- Hirata, Y., Kuriki, S., & Pantev, C. (1999). Musicians with absolute pitch show distinct neural activities in the auditory cortex. *Neuroreport*, 10(5), 999-1002.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education And Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., ve Aydın, S. (2013). Science and art centers: current status, problems, and solution proposals. *Journal Of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96.
- Knoblauch, A. (1888). Ueber störungen der musikalischen leistungsfähigkeit infolge von gehirnläsionen, Doctoral Dissertation, Druck Von JB Hirschfeld.

Levent, F., 2011, Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı anne baba ve öğretmenler için, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Mcpherson, G. E. (2007). Diary of a child musical prodigy. In Proceedings Of The International Symposium On Performance Science (Pp. 213-218).

Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. Psychology Of Music, 37(1), 91-110.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi, (2016).

Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. Gifted Child Quarterly, 25(1), 5-10.

Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Creative Learning Pr.

Robinson, N. T. (1967). Blind Tom, musical prodigy. The Georgia Historical Quarterly, 51(3), 336-358.

Seashore, C. E., Lewis, D., & Saetveit, J. G. (1940). Seashore measures of musical talents. RCA Victor.
Stumpf, C. (1883). Tonpsychologie (Vol. 1). Leipzig: Hirzel.

Suzuki, S., & Suzuki, W. (1983). Nurtured by love: the classic approach to talent education. Alfred Music.
Wing, H. (1968). Tests of musical ability and appreciation. Cambridge University Press.

Wing, H. D. (1948). Tests of musical ability and appreciation: an investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity (Vol. 27). University Press.

Yavuzylmaz, B. (2012). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7-11 yaş üstün yetenekli çocuklara verilecek sanat eğitiminin niteliği, Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. Journal Of Research İn Music Education, 44(1), 34-48.7.

LİSANS DÜZEYİNDE KANUN EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN, KANUN DERSİNİN İŞLENİŞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Öğr. Gör. Murat Can
Necmettin Erbakan Üniversitesi
mcan1979@hotmail.com

Özet

Bu araştırma Konya’da lisans düzeyinde kanun eğitimi alan öğrencilerin, kanun dersine ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmadaki veriler kaynak tarama ve anket formu ile elde edilmiş, bulgular ise hazırlanan tablolar aracılığı ile yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya’da lisans düzeyinde kanun eğitimi alan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı Türk Sanat Müziği Anasanat Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda farklı iki kurumda öğrenim gören öğrencilerin görüş ve önerilerinin ortaya konmasıyla kanun dersinin işleyiş ve eğitimine katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kanun, Kanun Eğitimi, Türk Müziği.

OPINIONS AND SUGGESTIONS OF KANUN STUDENTS WHO ARE GETTING EDUCATION AS UNDERGRADUATE LEVEL

Abstract

This research was prepared in order to determine the opinions and suggestions of the kanun students at the undergraduate level in Konya. The data in the study were obtained from the source survey and questionnaire form findings were interpreted by means of prepared tables. Working group of the study are Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Department of Music Education and Selçuk University Dilek Sabancı State Conservatory Department of Turkish Art Music students who are getting education of kanun at undergraduate level in Konya. As a result of the research, some suggestions were made that the views and suggestions of the students from two different institutions would be revealed and contribute to the operation and education of the kanun course.

Keywords: Kanun, Kanun Education, Turkish Music

GİRİŞ

Müzik eğitimi, kısaca, “müziksel davranış kazandırma”, “müziksel davranış değiştirme” ya da “müziksel davranış geliştirme” sürecidir (Uçan, 1997). Müziğin öğretilmesinde, öğrenilmesinde, müziğin yaşatılmasında çalgı; kendisinden vazgeçilmez bir materyaldir (Günay ve Özdemir, 2003).

Çalgı eğitiminin bireyi çalgı aracıyla yetiştirme, geliştirme, müzik ve çalgı alanında belli bir amaca yönelik istendik davranışları kazandırabilme eğitimi olduğu denilebilir.(Evren, 2007: 7). 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, çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını gerçekleştirecek biçimde programlanıp yürütülür (Yıldız, 1986:3).

Ülkemizde mesleki çalgı eğitimi içerisinde kanun eğitimi güzel sanatlar liselerinde başlayıp, lisans düzeyinde kanun eğitimi; konservatuarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde, sanat ve tasarım fakültelerinde ve eğitim

fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülmektedir. Belirli bir program dâhilinde yürütülen öğretim faaliyetlerinin öğrenci görüş ve önerileri alınarak düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada "lisans düzeyinde kanun eğitimi alan öğrencilerin, kanun dersinin işlenişine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır.

Kanun dersinin işlenişine ilişkin öğrenci görüşleri tespit edilerek, yeni bulgulara ulaşmak ve bulgulardan yararlanılarak kanun eğitimine katkı sağlamak araştırmacının amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma için gerekli bilgilere kaynak tarama yöntemi ile ulaşılmış, öğrenci görüş ve önerilerini tespit etmek için anket kullanılmış, elde edilen bulguların analizi yapılarak, "yüzde ve frekans" hesaplamaları tablolar halinde gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda bireysel çalgı kanun dersini alan 13 kişi ile Konya Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı Türk Sanat Müziği Anasat Dalı'nda meslek sazı kanun dersini alan 7 kişi olmak üzere toplam 20 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde, ankette yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların analizi tablolar halinde gösterilerek elde edilen bulgular, araştırmanın amacına göre yorumlanmıştır.

Tablo 1: Mezun Olunan Lise Türü

Lise Türü	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Güzel Sanatlar Lisesi	17	85,0
Düz Lise	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo 1'e göre Konya'da lisans düzeyinde kanun eğitimi alan öğrencilerin %85'i güzel sanatlar lisesi mezunuyken, %15'i düz lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Konya'da Lisans Düzeyinde Kanun Eğitimi Alan Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Kanun Öğrenci Sayısı
N.E.Ü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	13
S.Ü. D.S. Devlet Konserveatuarı	7
Toplam	20

Tablo 3: Lisans Eğitimine Başlamadan Önce Kanun Eğitimi Alma Durumu

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Evet	11	55,0
Hayır	9	45,0
Toplam	20	100,0

Tablo 3'te lisans eğitimine başlamadan önce kanun eğitimi alma durumu gösterilmiştir. Katılımcıların %55'i lisans eğitimine başlamadan önce güzel sanatlar liselerinde kanun eğitimi aldığını belirtmiş, %45'i lisans eğitimine başlamadan önce kanun eğitimi almadığını belirtmiştir.

Tablo 4: Kanun Öğrencilerinin Nitelikli Bir Kanuna Sahip Olma Durumu

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	11	55,0
Büyük Ölçüde	2	10,0
Kısmen	5	25,0
Çok Az	2	10,0
Hiç	0	0
Toplam	20	100,0

Tablo 4'te kanun öğrencilerinin %55'i "Tamamen", %10'u "Büyük Ölçüde", %25'i "Kısmen" ve %10'u "Çok Az" seçeneğini işaretlemiş, "Hiç" seçeneğini işaretleyen öğrenci olmamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun nitelikli bir kanuna sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca 20 öğrencinin 10 farklı kanun yapımcısına ait enstrümanı bulunmaktadır.

Tablo 5: Kanun Dersini Haftalık Ders Saatinin Yeterli Olma Durumu (Müzik Eğitimi ABD)

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	0	0
Büyük Ölçüde	1	7,69
Kısmen	5	38,46
Çok Az	3	23,07
Hiç	4	30,76
Toplam	13	100,0

İki kurumdaki haftalık ders saatleri farklılık gösterdiği için "Kanun Dersinin Haftalık Ders Saatinin Yeterli Olma Durumu" iki farklı tabloda gösterilmiştir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Bireysel Çalgı (Kanun) dersi bütün sınıflarda haftada 1 saat olarak, Konservatuvarda Meslek Sazı (Kanun) dersi 1. Sınıfta 3 saat (+2 saat deşifre), 2. Sınıfta 4 saat (+2 saat deşifre), 3. Sınıfta 4 saat ve 4. Sınıfta 3 saat olarak işlenmektedir.

Tablo 5'te Müzik Eğitimi Anabilim Dalı kanun öğrencilerinin %7,69'u "Büyük Ölçüde", %38,46'sı "Kısmen", %23,07'si "Çok Az" ve %30,76'sı "Hiç" seçeneğini işaretlemiştir. Kanun öğrencilerinin hiçbirisi "Tamamen" seçeneğini işaretlememiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin çoğunluğu kanun dersinin haftalık ders saatini yeterli bulmamaktadır.

Tablo 6: Kanun Dersini Haftalık Ders Saatinin Yeterli Olma Durumu (Konservatuvar)

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	0	0
Büyük Ölçüde	4	57,14
Kısmen	0	0
Çok Az	3	42,86
Hiç	0	0
Toplam	7	100,0

Tablo 6'da Konservatuvar kanun öğrenilerinin %57,14'ü "Büyük Ölçüde" ve %42,86'sı "Çok Az" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına göre kanun dersinin haftalık saatinin fala olmasına rağmen, konservatuvar öğrencilerinin de yarıya yakın kısmı haftalık kanun dersini yeterli bulmamaktadır.

Tablo 7: Kanun Dersinde Çalışılan Eserler Üzerinde Form, Makam, Geçki Ve Teknik Analiz Yapılma Durumu

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	11	55,00
Büyük Ölçüde	6	30,00
Kısmen	3	15,00
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	20	100,0

Tablo 7’de kanun öğrencilerinin %55’i “Tamamen”, %30’u “Büyük Ölçüde” ve %15’i “Kısmen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin hiçbirisi “Çok Az” ve “Hiç” seçeneklerini işaretlememişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda her iki kurumda da öğrencilerin büyük çoğunluğu kanun dersi işlenirken çalışılan eserler üzerinde form, makam, geçki ve teknik analizi yaptığını belirtmişlerdir.

Tablo 8: Kanun Dersinde Çalışılan Eserler Dışında Etütlere Yer Verilme Durumu

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	13	65,00
Büyük Ölçüde	3	15,00
Kısmen	3	15,00
Çok Az	1	5,0
Hiç	0	0
Toplam	20	100,0

Tablo 8’de kanun öğrencilerinin %65’i “Tamamen”, %15’i “Büyük Ölçüde” ve %15’i “Kısmen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerden “Çok Az” ve “Hiç” seçeneklerini işaretleyen olmamıştır. Elde edilen bulgular gösteriyor ki her iki kurumda da kanun dersinde çalışılan eserler dışında etütlere büyük ölçüde yer verilmektedir.

Tablo 9: Kanun Dersi İle İlgili Nota, Görsel Ve İşitsel Materyallere Kolaylıkla Ulaşma Durumu

	(Kişi Sayısı) f	(Yüzde) %
Tamamen	13	65,00
Büyük Ölçüde	6	30,00
Kısmen	1	5,00
Çok Az	0	0
Hiç	0	0
Toplam	20	100,0

Tablo 9’da kanun öğrencilerinin %65’i “Tamamen”, %30’u “Büyük Ölçüde” ve %30’u “Kısmen” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerden “Çok Az” ve “Hiç” seçeneklerini işaretleyen olmamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler kanun dersi ile ilgili nota, görsel ve işitsel materyallere kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Kanun öğrencilerine seçenekli sorular dışında açık uçlu sorular da sorulmuştur. Öğrencilere “Kanun Dersinde Kullanılan Repertuar İle İlgili” görüşleri sorulduğunda %80’i repertuar seçiminden memnun olduğunu, %10’u repertuara sözlü eserlerin de eklenmesi gerektiğini ve %10’u da neo-klasik ve daha bilinen eserlerin de repertuara eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kanun dersinin değerlendirme sınavı, S.Ü. Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarında öğretim elemanlarından oluşan komisyon önünde 2 veya 3 eser ezber olarak icra edilirken, N.E.Ü. A.K. Eğitimi Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında bütün kanun öğrencilerinin öğrenciler teker teker sahneye çıkarak 2 eser icra etmektedirler.

Kanun öğrencilerine son olarak bundan önceki sorular dışında kanun dersinin işlenişi, daha verimli hale getirilmesi, olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüş ve önerileri sorulmuş, çoğunlukla olumlu eleştiriler göze çarparken "haftalık ders saati yetersizliği", taksim konusuna daha fazla değinilmesi gerektiği, "öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyecek okul aktivitelerinin fazlalığı" gibi olumsuz eleştiriler cevaplar arasında yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Konya'da lisans düzeyinde kanun eğitimi alan 20 öğrenci ile yapılan bu çalışmada sadece 3 öğrencinin düz lise mezunu olduğu, diğer 13 öğrencinin güzel sanatlar lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Kanun öğrencilerinin 11'i (%55) lisans eğitimine başlamadan önce güzel sanatlar lisesinde kanun eğitimi almışken, 9'unun (%45) kanun eğitimine lisans döneminde başladığı görülmüştür. Kanun eğitimine yeni başlayan 9 kişiden 6'sının güzel sanatlar lisesi mezunu olduğu elde edilen bulgular sonucunda belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) 2017-2018 eğitim öğretim yılı verilerine göre sayısı 81'e ulaşan güzel sanatlar lisesi olmasın karşın, bir enstrümana sıfırdan başlayan öğrenci sayısının daha az olması gerektiği düşünülmektedir. Bu durumun her güzel sanatlar lisesinde kanun öğretmenin olmamasından veya güzel sanatlar liselerinde çalgı seçimi konusunda öğrencilerin çok doğru tercihler yapamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kanun öğrencilerinin büyük oranda nitelikli bir kanuna sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Profesyonel kanunların fiyatlarının çok yüksek olmasının yanı sıra öğrenciye yönelik yapılan standart kanunların fiyatlarının ortalamanın altında tutulmasının böyle bir sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Daha önce farklı çalgılar için yapılan araştırmalar ve bu araştırma da gösteriyor ki müzik eğitim anabilim dalı öğrencileri haftada 1 saatlik bireysel çalgı dersini çok büyük bir oranda yetersiz bulmaktadır. Bireysel çalgı ders saati, görüş ve öneriler ışığında yeniden gözden geçirilebilir. Konservatuvarlarda müzik eğitimi anabilim dallarına göre çok daha fazla çalgı ders saati olmasına rağmen, bu kurumda öğrenim gören öğrencilerin yarıya yakın kısmı da haftalık ders saatini yetersiz bulmaktadır. Bu durum da "bireysel çalgı-meslek çalgısı" derslerinin önemini ortaya koymaktadır.

Kanun öğrencilerinden alınan cevaplara göre kanun derslerinde çok büyük oranda eser analizine ve etütlere yer verildiği görülmektedir.

Gelişen teknoloji imkânları sayesinde görsel ve işitsel materyallere ulaşmanın da daha kolay hale geldiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca Öğretim elemanlarının çalınacak eserle ilgili en doğru ve temiz notayı temin etmesinin ve örnek alınacak kayıtları öğrenciye aktarmasının çalgı eğitimini olumlu yönde ilerleteceği düşünülmektedir.

Not: Bu araştırma 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi-ICONTE 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

EVREN, N. (2007) *Türkiye'de Konservatuvarlar ve Eğitim Fakültelerindeki Çalgı Eğitiminde Kas ve İskelet Sistemi Rahatsızlıklarının Performansa Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günay, E. & Özdemir, M. (2003). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, (1.Baskı) İstanbul: Bağlam Yayınları.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar (2. Baskı)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi 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, 153.

Yıldız, N. (1986). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Anaçalgı Keman Eğitiminin Programlar Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

17.05.2018 tarihinde

http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/22144449_GYzel_Sanatlar_Lisesi.pdf

adresinden alınmıştır.

KANUN SAZI İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER VE MAKALELER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA: İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Cafer Sami Erdoğan
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
cafersamierdogan@gmail.com

Doç. Dr. Hayrettin Onur Küçükosmanoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya
h_onur_k@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, kanun saziyla ilgili Yök Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin ve "Google Akademik" arama motorundan ulaşılabilen makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir içerik analizi çalışmasıdır. Bu amaçla Türkçe ve kanun alanıyla ilgili olmak üzere 24 adet tez, 11 adet makale incelenmiştir. Araştırma sonuçları alt problemlere göre düzenlenmiş, frekans ve yüzde tablosu olarak betimsel bir biçimde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda kanun saziyla ilgili yapılmış lisans üstü yayınların çoğunun yüksek lisans tezi olduğu, en çok yayının 2017 yılında yapıldığı, yayınların araştırmanın cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğu erkek araştırmacıların oluşturduğu, yapılan yayınların üniversitelere ve illere göre dağılımına bakıldığında, Haliç Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi ile İstanbul ve Erzurum illerinin çalışmaların en çok yapıldığı üniversite ve iller olarak ön plana çıktığı, lisansüstü tezler ve makalelerin büyük çoğunluğunun "betimsel desen" ve "nitel yöntemler" kullanılarak yapıldığı, çalışmaların büyük çoğununda veri toplama aracı olarak "doküman analizi" kullanıldığı, veri analiz yöntemi olarak ise "betimsel analiz" yönteminin daha çok kullanıldığı, örneklem sayısı belirten çalışmaların ortalama örneklem sayısının 7-8 olduğu, kanun sanatçılarının örneklem türünün çoğunluğunu oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kanun, içerik analizi, lisans üstü tezler ve makaleler.

A STUDY ON GRADUATE THESIS AND MATERIALS CONCERNING THE KANUN INSTRUMENT: CONTENT ANALYSIS STUDY

Abstract

This study is a content analysis study in which the theses indexed in the YÖK National Thesis Center related to kanun instrument and the articles available from the "Google Academic" search engine are analyzed in terms of various variables. For this purpose, 24 dissertations and 11 articles related to kanun instrument and Turkish were examined. The results of the research are organized according to the sub-problems, presented in a descriptive form as frequency and percentage table. As a result of the study, most of the post-graduate publications related to kanun instrument were made in the graduate thesis, most of the publications were made in 2017 and when the distribution of the publications according to the gender was examined, the majority of the male researchers formed the publications according to the universities and the distribution of the publications. Haliç University and Istanbul Technical University Data analysis method in which the vast majority of the postgraduate dissertations and articles are made using "descriptive patterns" and "qualitative methods" and "document analysis" is used as the data collection tool in the majority of the studies the "descriptive analysis" method is used more frequently, the number of samples indicating the number of samples is 7-8, it has been determined that kanun player constitute the majority of the sample.

Keywords: Kanun instrument, content analysis, graduate theses and articles.

GİRİŞ

Kanun klasik Türk Müziği'nin en önemli çalgılarından biridir. Kanun, başta Türkiye ve çeşitli Ortadoğu ülkeleri olmak üzere, birçok İslam ülkesinde ve Yunanistan'da yaygın olarak kullanılan telli-mızraplı bir çalgıdır (alıntılanan Büyük Larousse,1986: 6320);(aktaran Teoman,2012: 3).

Etimolojik olarak Yunanca'da bulunan ve "kanun, kaide, kural" anlamına gelen "kanon" kelimesinden geldiği ileri sürülmektedir(Somakçı,2001: 7).

Kanunu aslen bir Türk olan ve Türkistan'ın Farab kasabasında doğan (870-950) ve zamanının büyük filozofu ve musiki bilgini olarak tanınan Ebû Nâsır Muhammed Bin Turhan Bin Uzluğ-u Farabî'nin geliştirdiği kaynaklarca yazmaktadır.Evliya Çelebi ise Ali Şah isimli bir kişinin icadı olduğunu söylerse de onun hakkında bilgi vermemektedir. Farâbî'nin son şeklini verdiği kanun sazının başlangıçta bugünkü şeklinde olmadığı, zamanla bu şekle geldiği yine kaynaklardan anlaşılmaktadır(Munzur,1995: 2).

Türk Müziği'nde çalgı eğitimi uzun yıllar notasız ve metotsuz şekilde yapılmıştır.Osmanlı döneminde de çalgı eğitiminde, çalgının teknik yapısına yönelik hazırlanmış bir metot yoktu. "Nota ve çalgı metodu yokluğunda bu görev, repertuvarda mevcut bazı peşrev ve saz semaileri kullanılarak yerine getirilirdi" (Behar, 2015: 81). Günümüzde ise metotlar bulunmakla birlikte sayısı yetersizdir.

"1976'da Türk Mûsikîsi Devlet Konservatuarı'nın Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Kültür ve Turizm Bakanlığına ve daha sonra İstanbul Teknik Üniversitesi'ne geçişi ile akademik alanda eğitim ve öğretimine başlamıştır" (Tura, 1988: 62). Böylelikle Türk müziği çalgı eğitimi yükseköğretim kurumuna bağlı olarak farklı programlar kapsamında akademik ortamda kendine yer bulmuştur.

Hali hazırda Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren; Güzel Sanatlar Liselerinde, Güzel Sanatlar Fakültelerinde, Konservatuarlarda ve Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi bölümlerinde kanun eğitimi verilmekte olup lisans üstü çalışmalar yine bu kurumlar aracılığı ile devam etmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmanın amacını " kanun sazıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin ve google akademik arama motorunda ulaşılan makalelerin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" oluşturmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Kanun alanı ile ilgili çalışmaların yayın türüne göre dağılımı nedir ?
2. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı nedir ?
3. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı nedir ?
4. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin yapıldıkları illere göre dağılımı nedir ?
5. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı nedir ?
6. Kanun alanı ile ilgili yapılan tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımı nedir ?
7. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin konularına göre dağılımı nedir ?
8. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin araştırma desenine göre dağılımı nedir ?
9. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımı nedir ?
10. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı nedir ?
11. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nedir ?
12. Kanun alanı ile ilgili yapılan tez ve makalelerin örneklem türüne göre dağılımı nedir ?
13. Kanun alanı ile ilgili yapılan makalelerin yazar sayısı kaçtır ?
14. Kanun alanı ile ilgili yapılan makalelerin yayınlandığı index türüne göre dağılımı nasıldır ?

YÖNTEM

Türkiye'de kanun sazı alanında yapılan tezlerin ve makalelerin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma betimsel niteliktedir ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi için "İçerik Analizi" modeli kullanılmıştır. İçerik Analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi teknikleri, içerikte gizlenmiş, ilk bakışta görülmeyen bir çok farklı yapının anlaşılmasını amaçlamaktadır (Kurtuluş, 2010, s.51).

Çalışmanın örneklemini, 07.03.2018 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezinden ve "Google Akademik" arama motorundan ulaşılabilir, Türkçe ve kanun sazi alanı ile ilgili olan 24 adet tez ve 11 adet makale oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonuçları alt problemlere göre düzenlenmiş ve tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1: Kanun Sazi Alanıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Yüksek Lisans	18	51,42
Doktora	3	8,57
Sanatta Yeterlilik Tezi	3	8,57
Makale	11	31,42
Toplam	35	100

Tablo 1, Kanun sazi alanında yapılan tezlerin yayın türlerini göstermektedir. Tablo 1'e göre 35 çalışmanın 18'i yüksek lisans tezi (%51,42), 3'ü doktora tezi (%8,57), 3'ü sanatta yeterlilik tezi (%8,57) ve 11'i makale (%31,42) dir. Bu sonuca göre kanun sazi alanında yapılan çalışmaların yarısından fazlasının yüksek lisans tezi olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Kanun Sazi Alanıyla İlgili Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yayın Yılı	f	%
1995	1	2,85
2000	2	5,71
2004	2	5,71
2006	1	2,85
2007	1	2,85
2008	1	2,85
2009	3	8,57
2010	3	8,57
2011	5	14,28
2012	3	8,57
2013	2	5,71
2014	4	11,42
2016	1	2,85
2017	6	17,14
Toplam	35	100

Tablo 2, kanun sazi alanında yapılan çalışmaların yayın yıllarını göstermektedir. Tablo 2'ye göre incelenen 35 çalışmanın 6'sı (%17,14) 2017 yılında, 5'i (%14,28) 2011 yılında yapılmıştır.

Tablo 3: Kanun Sazi Alanıyla İlgili Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Araştırmacının Cinsiyeti	F	%
Erkek	27	71,05
Kadın	11	28,94
Toplam	38	100

Tablo 3, kanun sazi alanında yapılan çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 3'e göre çalışmaların 27'si (%71,05) erkek araştırmacılar tarafından, 11'i (%28,94) kadın araştırmacılar tarafından yapılmaktadır. Bu sonuca göre erkek araştırmacıların kadın araştırmacılara göre kanun sazi alanına daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4: Kanun Sazı Alanıyla İlgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	F	%
İstanbul Teknik Üniversitesi	4	16,66
Haliç Üniversitesi	4	16,66
Selçuk Üniversitesi	3	12,50
Atatürk Üniversitesi	3	12,50
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	8,33
Gazi Üniversitesi	2	8,33
Erciyes Üniversitesi	1	4,16
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	4,16
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	4,16
Sakarya Üniversitesi	1	4,16
İnönü Üniversitesi	1	4,16
Ege Üniversitesi	1	4,16
Toplam	24	100

Tablo 4, kanun sazi alanında yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 4'e göre tezlerin 4'ü (%16,66) İstanbul Teknik Üniversitesinde ve yine 4'ü (%16,66) Haliç üniversitesinde yapılmıştır. Bu sonuca göre kanun sazi alanıyla ilgili yapılan tezlerin önemli bir kısmı bu iki üniversitede yapılmıştır.

Tablo 5: Kanun Sazı Alanıyla İlgili Yapılan Tezlerin İllere Göre Dağılımı

İl	f	%
İstanbul	10	41,66
Konya	3	12,5
Erzurum	3	12,5
Ankara	2	8,33
Kayseri	1	4,16
Van	1	4,16
Afyonkarahisar	1	4,16
Sakarya	1	4,16
Malatya	1	4,16
İzmir	1	4,16
Toplam	24	100

Tablo 5, kanun sazi alanında yapılan tezlerin illere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 5'e göre tezlerin 10'u (%41,66) İstanbul, 3'er tanesi de (%12,5) Konya ve Erzurum'da yapılmıştır. Bu sonuca göre kanun sazi alanıyla ilgili yapılan tezlerin yarısından fazlasının bu üç şehirde yapıldığı söylenebilir.

Tablo 6: Kanun Sazı Alanıyla İlgili Yapılan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	F	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	17	70,83
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	4	16,66
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	8,33
Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü	1	4,16
Toplam	24	100

Tablo 6, kanun sazi alanında yapılan tezlerin enstitülere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 6'ya göre tezlerin 17'si (%70,83) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 4'ü (%16,66) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, 2'si (%8,33) Fen Bilimleri Enstitülerinde ve 1'i (%4,16) Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitülerinde yapılmıştır. Bu

sonuca göre kanun sazı alanıyla ilgili tezlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapıldığı söylenebilir.

Tablo 7: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Tezlerin ve Makalelerin Konulara Göre Dağılımı

Konular	F	%
Kanun Eğitimi	7	20
Teknik	6	17,14
Eser Analizi	4	11,42
Metot İnceleme	3	8,57
Kanun Çalgısı Ses Analizi – Karakteristik Özelliği	3	8,57
Kanun Yorumcuları İnceleme	3	8,57
Kanun Eğitimi – Metot İnceleme	2	5,71
Kanun Sazının Okul Şarkılarında Kullanımı	2	5,71
Tarih, Teknik, İcra Özellikleriyle Kanun	1	2,85
Kanunun Türk Müziğindeki Yeri	1	2,85
Kanunun Farklı Boyutlarda Projelendirilmesi ve Yapımı	1	2,85
Kanun İcra Üsluplarının Karşılaştırılması	1	2,85
Kanunda Ses Sistemi Sorunları	1	2,85
Toplam	35	100

Tablo 7, kanun sazı alanında yapılan tezlerin konulara göre dağılımını göstermektedir. Konular 13 başlık altında toparlanmıştır. En fazla çalışmanın yapıldığı konular sırasıyla şu şekildedir: Kanun Eğitimi (%20), Teknik (%17,14), Eser Analizi (11,42), Metot İnceleme (%8,57), Kanun Çalgısı Ses Analizi – Karakteristik Özelliği (%8,57), Kanun Yorumcuları İnceleme (%8,57), Kanun Eğitimi – Metot İnceleme (%5,71), Kanun Sazının Okul Şarkılarında Kullanımı (%5,71).

Tablo 8: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Tezlerin ve Makalelerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	f	%
Betimsel Desen	19	54,28
DeneySEL Desen	6	17,14
Belirtilmemiş(Betimsel Analiz – Derleme Çalışma)	10	28,57
Toplam	35	100

Tablo 8, kanun sazı alanında yapılan tezlerin ve makalelerin araştırma desenine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 8'e göre tezlerin 19'unun (%54,28) betimsel desen, 6'sının (%17,14) deneySEL desen ve 10'unun (%28,57) araştırma desenini belirtmeden yapıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre kanun sazı alanıyla ilgili yapılan tezlerin büyük bölümünün betimsel desen ile yapıldığı söylenebilir.

Tablo 9: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Tezlerin ve Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	F	%
Nitel	17	48,57
Nicel	6	17,14
Karma	2	5,71
Belirtilmemiş	10	28,57
Toplam	35	100

Tablo 9, kanun sazı alanında yapılan tezlerin ve makalelerin araştırma yöntemine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 9'a göre tezlerin ve makalelerin 17'si (%48,57) nitel araştırma yöntemi, 6'sı (%17,14) nicel araştırma yöntemi, 2'si (%5,71) karma yöntem kullanarak yapılmıştır ve 10'unda (%28,57) araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Bu sonuca göre kanun sazı alanı ile yapılan tezlerin ve makalelerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 10: Kanun Sazı alanı İle İlgili Tezlerde ve Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yüzdelik Dağılımı

Veri Toplama Araçları	F	%
Doküman Analizi	11	30,55
Görüşme	5	13,88
Tarama	5	13,88
Anket	2	5,55
Test	2	5,55
Gözlem Formu	1	2,77
Belirtilmemiş	10	27,77
Toplam	36	100

Tablo 10, kanun sağı alanında yapılan tezlerde ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının yüzdelik dağılımını göstermektedir. Tablo 10'a göre tezlerde 11 (%30,55) doküman analizi, 5 (%13,88) görüşme formu, 5 (%13,88) tarama, 2 (%5,55) anket, 2 (%5,55) test, 1 (%2,77) gözlem formu veri toplama aracı olarak kullanılmış ve çalışmaların 10'unda (%27,77) veri toplama aracı belirtilmemiştir. Bu verilere göre kanun sağı alanı ile ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda doküman analizi veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 11: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	F	%
Betimsel Analiz	14	40
Betimsel İstatistik	6	17,14
İçerik Analizi	3	8,57
Yordayıcı İstatistik	2	5,71
Belirtilmemiş	10	28,57
Toplam	35	100

Tablo 11, kanun sağı alanı ile ilgili yapılan tezlerin ve makalelerin veri analizi yöntemlerine göre dağılımını göstermektedir. Tablo 11'e göre tezlerin ve makalelerin 14'ünde (%40) betimsel analiz yöntemi, 6'sında (%17,14) betimsel istatistik yöntemi, 3'ünde (%8,57) içerik analizi yöntemi ve 2'sinde (%5,71) yordayıcı istatistik yöntemi kullanılmış olup , tezlerin ve makalelerin 10'unda veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. Bu sonuca göre tezlerin ve makalelerin çoğunluğunda betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 12: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem Türü	F	%
Kanun İcracısı	5	13,88
Öğretim Elemanı	3	8,33
Kanun Metodu	3	8,33
Enstrümanlar	2	5,55
Ortaokul Öğrencileri	1	2,77
Şarkı	1	2,77
Kanun Çalış Tekniği	1	2,77
Belirtilmemiş	19	52,77
Toplam	36	100

Tablo 12, kanun sağı alanı ile ilgili yapılan tezlerin ve makalelerin örneklem türüne göre dağılımını göstermektedir. Tablo 12'ye göre tezlerde ve makalelerde 7 farklı örneklem türü kullanılmıştır. Ancak tezlerin ve makalelerin büyük çoğunluğunda örneklem türü belirtilmemiştir. En fazla kullanılan örneklem türleri sırasıyla şu şekildedir:

Kanun icracısı(%13,88), öğretim elemanı(%8,33), kanun metodu(%8,33), enstrümanlar(%5,55).

Tablo 13: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Yapılan Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	F	%
1	6	54,54
2	5	45,45
Toplam	11	100

Tablo 13, kanun sağı alanı ile ilgili yapılan makalelerin yazar sayısına göre dağılımını göstermektedir. Tablo 13'e göre makalelerin 6'sı(%54,54) tek yazarlı, 5'i(%45,45) çift yazarlıdır.

Tablo 14: Kanun Sazı Alanı İle İlgili Yapılan Makalelerin Yayınlandığı Index Türüne Göre Dağılımı

Yayınlandığı Index Türü	f	%
Ulusal	8	72,72
Uluslararası	3	27,27
Toplam	11	100

Tablo 14, kanun sağı alanı ile ilgili yapılan makalelerin yayınlandığı index türüne göre dağılımını göstermektedir. Tablo 14'e göre makalelerin 8'i(%72,72) ulusal , 3'ü(%27,27) uluslar arası dergilerde yayınlanmıştır. Bu sonuca göre makalelerin index türünün büyük çoğunluğu ulusal yayınlardan oluşur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, kanun sağı alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezlerin ve "Google Akademik" arama motorundan ulaşılabilen makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir içerik analizi çalışmasıdır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada kanun sağı alanıyla yapılan 35 çalışmanın büyük bir bölümü yüksek lisans tezidir ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılabilir en eski tez 1995 yılına aittir. 1995 yılından günümüze kadar 35 lisans üstü tez ve makaleye ulaşılmıştır. Bu sayı kanun sağı alanının lisans üstü çalışmalarda yeteri kadar yer bulamadığını göstermektedir.

Kanun alanında yapılan tez ve makalelerin araştırmacının cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğu erkek araştırmacılar oluşturmaktadır. Lisans eğitiminde de kanun sağı alanı seçen öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Lisans eğitiminde kanun sağı alanı alan öğrenciler olarak seçen kız öğrencilerin sayısı arttıkça, kadın araştırmacıların lisans üstü alanda da katkıları sağlayacağı düşünülmektedir.

Kanun sağı alanında yapılan tezlerin üniversiteler ve illere göre dağılıma bakıldığında, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi ile İstanbul ilinin tezlerin en çok yapıldığı üniversiteler ve il olarak ön plana çıktığı görülmektedir. 2017 Türkiye nüfus sayımı sonucu Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre İstanbul ve Ankara illeri nüfusu en yüksek olan illerdir. Bu duruma göre İstanbul en çok tezin yapıldığı il olmasına karşın ikinci sırada Konya ili gelmektedir. Bu duruma da Ankara ilinde Türk Müziği Eğitimi veren kurumların henüz yeni kurumlar olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Konya da ise 1987 yılında açılan, Türk Müziği eğitimi de veren Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D ve 1991 yılında açılan, Türk Müziği eğitimi veren Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı bulunmaktadır.

Tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımına bakıldığında ise kanun sağı alanıyla ilgili yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Güzel Sanatlar Enstitüsünde yapılan yalnızca bir adet yüksek lisans tezi bulunmuştur.

Tezlerin ve makalelerin konularına göre dağılımına bakıldığında Kanun eğitimi ve Teknik konularında yapılan tez ve makalelerin diğer konularda yapılan tez ve makalelere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kanun

Eğitimi alanındaki metot eksikliği ve ihtiyacından dolayı bu konularda daha fazla çalışma yapıldığı düşünülmektedir.

Kanun alanı ile ilgili ulaşılan tez ve makalelerin çoğunluğu "betimsel desen" ve "nitel yöntemler" kullanılarak yapılmış, tezlerin ve makalelerin büyük çoğunluğunda ise "doküman analizi" veri toplama aracı olarak kullanılmasına karşın 10 adet tez ve makalede ise araştırma deseni, araştırma yöntemi ve veri toplama aracı belirtilmemiştir. Bu 10 adet tezin büyük çoğunluğu derleme çalışmalardan oluşmaktadır.

Kanun sazi alanında yapılan tezlerde ve makalelerde diğer veri analiz yöntemlerinden daha çok "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır.

Ulaşılan tez ve makalelerin büyük çoğunluğu örneklem belirtmemekle birlikte, örneklemi olan çalışmaların önemli bir kısmı örneklem türü olarak "kanun icracısı" kullanmıştır.

Kanun sazi alanında Google Akademik arama motorundan ulaşılan makalelerin yarısından fazlası tek yazarlı makalelerdir.

Google Akademik arama motorundan kanun sazi alanıyla ilgili arama sonuçlarında ulaşılan makalelerin büyük çoğunluğu ulusal dergilerde yayınlanmıştır. Uluslar arası dergilerde yayınlanan yalnızca üç adet makaleye ulaşılmıştır. Kanun sazının uluslar arası platformlarda daha çok yer alması için uluslar arası yayın sayısının artırılmasının gerektiği düşünülmektedir.

İçerik analizi yapılan bu çalışmada kanun alanıyla ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen tezler ve Google Akademik arama motorundan ulaşılabilen makaleler haricindeki çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur.

Not: Bu araştırma 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 9'uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi-ICONTE 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Teoman, B. (2012). Kanun İcra Teknikleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Somakçı, P. (2001). Kanun Öğretimine Giriş. T.C. Haliç Üniversitesi Yayını, İstanbul.

Munzur, P. (1995). Tarih, Teknik ve İcra Özellikleriyle Kanun, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Behar, C. (2015). Osmanlı-Türk Musikîsinin Kısa Tarihi. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Tura, Y. (1988). Türk Musikîsinin Mes'eleleri. Pan Yayıncılık, İstanbul.

Kurtuluş, K. (2010). Araştırma Yöntemleri. Türkmen Kitabevi, İstanbul.

Ek 1: Araştırmada İncelenen Tezler

Kırımlıoğlu, V. (2011). Başlangıç Seviyesinde "Kanun" İçin Etütler, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Halili, S. (2013). Erol Deran'ın Kanun İle Eser İcrasının Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Can, M. (2004). Geleneksel Türk Müziği Makamlarının Kanun Sazı İle İcrasında Kullanımında Mandal Sayılarının Cinuçen Tanrıkorur'un Bestelediği Seyr-i Nâtik İle Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Avdan, T. (2014). Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu Ve Prelüd İki Dans Adlı Eserlerinin Makam Ve Orkestrasyon Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Devecioğlu, N. (2017). Kanun Çalgısının Okul Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Geliştirilen Sistematik Yaklaşımlar ve Etkililik Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Berkman, E. (2007). Kanun Çalmayı Otodidakt Yöntemle Öğrenmiş Beş Kanunçaların Görüş ve Yaklaşımları Bağlamında XX. Yüzyıl Kanun Sanatına Bakış, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toksoy, A. (2006). Kanun Eğitiminde Teknik Çalışma ve Süsleme Elemanlarını İçeren Etütler, Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Teoman, B. (2012). Kanun İcra Teknikleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, E. (2010). Kanun İcrası Tekniği Bakımından Erol Deran Taksimleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Günalçin, S. (2010). Kanun Metotlarının Sağ ve Sol El Teknikleri Açısından İncelenmesi ve Bu Tekniklerin Kanun Eğitimine Yönelik Olarak Örnek Eserler Üzerinde Gösterilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, G. (2008). Kanun Sazı Mızrab Tekniğinde Sağ ve Sol El Ayrımı İle İlgili Araştırmalar, Egzersiz ve Melodik Etütler, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Kahyaloğlu, Y. (2011). Kanun Sazı Öğretiminde Klasik Türk Müziği Saz Eseri Formlarının Fonksiyonlarının İncelenmesi, Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kahyaloğlu, Y. (2000). Kanun Sazı ve Türk Müziğindeki Yeri Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bebek, E. (2011). Kanun Sazında Belli Başlı Tekniklerin Eğitiminde Geleneksel Türk Sanat Müziğindeki Şarkı Formundaki Eserlerin Aranağmelerinin Kullanılabilirliği, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Baktagir, G. (2014). Kanun Sazında Sağ ve Sol El için Yazılmış Teknik Geliştirici Etütler ve Saz Eserleri, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aksungur, A. (2010). Kanun Sazının İcrası Öğretim Teknikleri Karşılaştırmalı Kanun Metodu Analizleri ve Kanun Eğitimi Etütleri, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Berkman, E. (2012). Kanun Virtüözü, Besteci ve Eğitimci Haçatur Avestiyan (1926 – 1996) ve Kanun Çalgısı Özelinde Ermenistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nde (1920 – 1991) Müziğin Dönüşümü, Sanatta Yeterlilik Eser Çalışması, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Buyruklar, A. (2014). Kanun, Ud ve Tanburun $\frac{3}{4}$ - $\frac{1}{2}$ Boyutta Projelendirilmesi ve Yapımı, Sanatta Yeterlilik Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Gökbudak, R. (2011). Klasik Türk Müziği Çalgılarından Kanun Ve Tamburun Tonal Karakteristiklerinin Belirlenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Khudhur, N. (2017). Kuzey Irak İle Türkiye’de “kanun” Enstrümanı İcra Üsluplarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Savaş, K. (2016). Mesleki Müzik Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarındaki Kanun Eğitiminin İçerik ve Yöntem Bakımından İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Somakçı, P. (2000). Mesleki Müzik Eğitimi Yapan Üniversitelerde Başlangıç Düzeyi İçin Kanun Öğretim Yöntemine İlişkin Sistematik Bir Yaklaşım, Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Munzur, P. (1995). Tarih, Teknik ve İcra Özellikleriyle Kanun, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Akkuş, S. (2004). Türk Müziğinde Halil Karaduman ve Göksel Baktagır’ın Müzik ve Kanun Sazındaki Eğilimleri ve Yönelişleri, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.

Ek 2. Araştırmada İncelenen Makaleler

Alkaç, G. - Kaya, F. (2017). Yükseköğretim kurumlarındaki türk müziği çalgı eğitimine kanun ve klasik kemençe örneklemleri ile genel bir bakış. *Fine Arts*, 17 - 29.

Erdoğan, E. (2014). Erol Deran’ın acemkürdi makamındaki kanun taksiminin makamsal yapı bakımından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı:3, 38-48.

Gökbudak, R. – Barışeri, N. (2012). Kanun çalgısının frekans cevap anahtarının belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*

Günalçin, S. (2013). Kanunda ses sistemi sorunları üzerine bir araştırma. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 75-106 .

Kahyaoğlu, Y. (2009, Eylül). Geleneksel Türk Müziği eğitiminde metod ihtiyacı ve kanun metodları üzerine bir inceleme. *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*.

Kahyaoğlu, Y. (2017). Kanun sazı eğitiminde metod ihtiyacı ve Türkiye’deki kanun metodları üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Kültür Sanat Dergisi, Cilt: 3 , Sayı: 1*, 97-107.

Kahyaoğlu, Y. (2017). Kanun sazı öğretiminde kullanılan belli başlı çalgı teknikleri. *İnönü Üniversitesi Kültür Sanat Dergisi, Cilt: 3 , Sayı: 2*, 82 – 96.

Karaelma, B. (2009). Türk müziğinde kanun eğitimi ve kanun metotları üzerine bir inceleme. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*.

Türkmen, O. – Beşiroğlu, Ş.(2009, Aralık). Çağdaş çalgı tekniklerinin kemençe, ud, kanun ve neye uyarlanması. *İtü Dergisi, Cilt:6(sayı:1)*, 41-52.

Uludağ, A.K. – Devocioğlu N.D. (2017). Kanun çalgısının okul müzik eğitiminde kullanımına yönelik geliştirilen yaklaşımlar ve etkililik düzeyleri. *Journal Of Human Sciences, Cilt : 14 , Sayı : 1*, 1017-1034

Yılmaz, S. - Belenli, İ. (2011). Kanunda ses tablası kalınlığının tını üzerine etkisinin analizi. *9. Ulusal Akustik Kongresi, Ankara*, s.364-373.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ TEKNOLOJİ KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bil. Uzm. Yeşim Yurdakul
İsmail İltemir İlkokulu, Antalya, Türkiye
yesim.yurdakul.yy@gmail.com

Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan
Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
a_butun@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanma alışkanlıklarının oyun davranışları açısından değerlendirilmesidir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 192 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", çocukların akran oyun davranışlarının niteliğini belirlemeye yönelik "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu", çocukların teknoloji kullanma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanımı Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanımı sınırlandığında ebeveynleri ile sorun yaşama, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme , uyku saati gibi gereksinimlerini aksatma, teknolojik araçlarla vakit geçirmeyi diğer aktivitelere ve akranlara tercih etme, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme, teknoloji kullanımının çocuklara ödül olarak sunulması durumlarına göre Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere ve akranlar ile vakit geçirmeye tercih etme durumuna göre ise Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ailelere çocukların teknoloji kullanımını denetlemeleri ve sınırlandırmaları, eğitimcilere aileleri okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının etkileri hakkında bilgilendirmeleri önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, Oyun, Teknoloji.

EVALUATION OF PRESCHOOL CHILDREN' PLAY BEHAVIOURS IN TERMS OF TECHNOLOGY USAGE HABITS

Abstract

The aim of this study is to evaluate the habits of technology usage of pre-school children in terms of game behaviors. The study was planned as a descriptive study in the survey model. The study group composes of 192 parents who have children in preschool period in Antalya province. 'Personal Information Form' as data collection tool to determine of socio-demographical information of attendants prepared by researchers, 'Penn Interactive Peer Playing Scale - Parent Form' for determining quality of children-peer play behaviours and 'Pre-School Technology Use Questionnaire' prepared by researchers for following children' technology use habits have been used. As a result of the study, it was found that children are having problems with their parents when their use of the computer, tablet and mobile phone is limited, eating out while they spend time with computer, tablet and mobile phone, disrupting the necessities like sleeping time and spending time with technological tools than other activities and peers, it has been found that the average of the subscale of the Breakdown Play and Far Away From Play significantly differentiated according to the situations in which the characters who spend time with the computer, tablet, mobile phone and television are displayed in daily life and the use of technology is presented as a prize to children. According to the preference to spend time with computers, tablets, mobile phones and televisions than with other activities and peers it has been found that Play Interaction subscale averages have differentiated significantly. According to these results, it is recommended that parents should be informed their children about

controland limitation of use of technology, and educators should inform parents about the effects of using technology in preschool period.

Keywords: Pre-schoolperiod, Play, Technology.

GİRİŞ

Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun bedensel, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimini destekleyerek bütüncül gelişimine katkı sağlayan, bilgi ve becerilerin kazanılmasında temel oluşturan en önemli uğraşı ve gereksinimlerinden biridir. Oyun çocuğun kendiliğinden ve özgürce gerçekleştirdiği, ona haz veren, eğlendiren aynı zamanda tüm gelişim alanlarını bütüncül olarak destekleyen en anlamlı eylemdir.Öğrenme hızının en fazla olduğu bu dönemde çocuklar oyun oynayarak hareket etme, dokunma, deneme yapma, düşünme ve hissetme gereksinimlerini doğrudan karşılayabilirler (Tuğrul,2015). Okul öncesi dönem çocuklarının içinde bulundukları çevreyi araştırma, keşfetme tanıma, ve uyum sağlama sürecinde oyun doğal bir öğrenme aracıdır. Çocuklar yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri oyun içinde yaparak yaşayarak kendiliğinden öğrenmektedir. (Durualp ve Aral,2015). Oyun çocuğun kendini ifade ettiği, çevresiyle iletişim kurmakta kullandığı bir dil ve anlatım biçimidir (Kaytez ve Durualp, 2014; Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya,2014). Bu yönüyle okul öncesi dönem çocuklarının doğal bir aktivitesi olan oyun, sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimi destekleyen önemli bir araç olmasının yanı sıra yetişkinlere çocuğu tanımaya, anlamaya ve gelişimini takip etmeye olanak sağlayan bir pencere sunmaktadır (Fantuzzo ve Wayne, 2002; Gagnon ve Nagle, 2004).

Çocuklar oyun ortamlarında oyunlarını akranları ile zenginleştirmektedir. Oyun aracılığı ileçocuklar arkadaşla gereksinim duymayı ve arkadaşlık ilişkisinden haz almayı öğrenmektedir. Oyun, çocuk için sosyal ve duygusal alış veriş ortamıdır(Tuğrul, 2015).Çocukların özellikle akranları ile oynadıkları etkileşimli oyunlar sosyal yeterlikleri kazanmaları ve geliştirmelerinde birincil bağlamı oluşturmaktadır. Akran oyunlarında ortaya çıkan kişilerarası etkileşimler sosyal becerileri etkileyen önemli deneyimlerdir (Fisher, 1992; Gallagher, 1993; Fantuzzo ve Wayne, 2002). Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük arasında negatif ilişki olduğunu ifade etmektedir.Fantuzzo, Sekino ve Cohen (2004) akranlar ile etkileşimli oyun oynamanın alıcı dil becerilerinin, duygu düzenleme becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin, okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.Yapılan araştırmalar oyunun okul öncesi dönemde çocukların bilişsel becerilerini (Saracho,1995; Bergen, 2002), problem çözme becerilerini (Fisher, 1992;Wyver ve Spence,1999), öz düzenleme (Kraft ve Berk, 1998) ve duygu düzenleme becerilerini (Fantuzzo, Sekino ve Cohen,2004; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015), sosyal yeterliliklerini (Newton ve Jenvey, 2011), duyguları anlama becerilerini ve sözel yeteneklerini (Mathieson ve Banerjee, 2011), bakış açısı alma becerilerini (Şener,1996) desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, çeşitlenmesi ve giderek yaygınlaşması çocukların akranları ile olan etkileşimini, eğlence ve oyun biçimlerini etkilemiştir. Gelişen teknoloji ile birlikte çocukların oyunlarında yaşanan değişim yalnızca nicel boyutta değildir; oynanan oyun türleri ve içeriği, oyun mekanları ve araçları da değişmektedir. Teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte çocuklar akranları ile etkileşimde bulundukları doğal oyun ortamlarından uzaklaşmakta, kapalı, bireysel ve sanal ortamlarda teknolojik araçlarla vakit geçirmeye yönelmektedir (Tuğrul,2015).Bu durum çocukların akranları ve çevresi ile etkileşime girerek tüm gelişim alanlarının bütüncül olarak desteklenmesini sağlayan oyun davranışlarını etkilemektedir. Taylor, Monaghan ve Westermann (2018) günümüz çocuklarının dijital çağda yaşadığını, televizyon ve mobil dokunmatik cihazlar tarafından kuşatıldığını belirtmektedir. 2013 yılında Amerika’da yapılan bir ankete göre televizyon çocuklar arasında en popüler teknolojik araç olduğu, 0-2 yaşın altındaki çocukların %31’nin, 2-4 yaş arasındaki çocukların %67’sinin günde en az bir kez olmak üzere 44 ve 64 dakika arasında televizyon izlediklerini bulunmuştur. Ayrıca İngiltere’de yapılan bir çalışmada yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin 6–36 aylık çocukların büyük bir bölümünün televizyon izlediğini (% 82) ve mobil dokunmatik ekran cihazlarını (% 49) kullandığını ifade edilmektedir (Taylor, Monaghan, Westermann, 2018). Belçika’da yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının internet kullanmaya 3,4 yaşında başladığı, 2,5-3 yaş arasında %36,4’nün, 3-4 yaş arasında %60’nın , 4-5 yaş arasında %68,7’sinin internet deneyimi olduğu, interneti en fazla kullanma zamanının hafta sonu (%70) olduğu, ardından okuldan sonra (%21,3) ve akşamları (%17,4)

geldiği, çocukların internette en çok oyun oynadığı (%53,7) ve video izlediği (%29,1) belirtilmektedir (Teuwen, Groff ve Zaman, 2012).

Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan programlar izlemesinin hiperaktivite ve saldırganlık oranını arttırdığı, sosyal becerilerini olumsuz etkilediği (Conners-Burrow vd., 2011), günlük televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleri arttıkça iletişim becerilerinin azaldığı (Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012), saldırganlık ve dikkat problemlerinin arttığı (Martin, Razza ve Brooks-Gunn, 2012) belirtilmektedir. Akçay ve Özcebe (2012) tarafından yapılan çalışmada çocukların hafta içi ve hafta sonu TV izleme sürelerinin artması sonucunda; çocukların olumlu sosyal davranışlarının azaldığı, fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının arttığı, hafta sonu TV izleme sürelerinin artması sonucunda ise, olumlu sosyal davranışlarının azaldığı, fiziksel saldırganlıklarının arttığı tespit edilmiştir. Yaşar ve Paksoy (2011) çocukların çizgi filmler gibi çevresel etkenler sonucu öğrendikleri saldırgan davranışları oyunlarına yansıttıkları ve oyunları şekillendirmede kullandıklarını belirtmektedir. Televizyon, bilgisayar, internet vb. teknolojilerin yoğunlaştığı elektronik ortamda yetişen çocukların, gerek kendi yaşatları gerekse aile içi iletişimin azalmasına bağlı olarak dil gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Özellikle iki yaş öncesi çocukların dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkilediği için televizyon izlemeleri önerilmemektedir (Kayıran, Şahin ve Cure, 2011).

Teknolojinin gelişmesi ve çeşitlenmesi ve yaygınlaşması sonucu internet ve teknoloji kullanımı insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler bireysel, sosyal ve toplumsal hayata yönelik birçok kolaylığı beraberinde getirmekle birlikte, özellikle çocuklar tarafından uygunsuz, yoğun ve denetimsiz kullanımı gelişimleri açısından birçok risk içermektedir. İnsanların yaşamı üzerinde bu derece etkin olan dijital teknolojinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisi Türkiye’de ve dünyada önemi giderek artan bir konudur. Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarının doğdukları andan itibaren teknoloji tabanlı bir dünya ile karşı karşıya olması ve interaktif özellik taşımayan programlar ve dijital oyunlarla vakit geçirmesi gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çocukların teknoloji ile uzun süre vakit geçirmeleri özellikle aileleri, çevreleri ve akranları ile daha az etkileşim kurmasına ve gelişimini bütüncül olarak destekleyen oyunlara daha az vakit ayırmasına neden olabilir. Çocukların teknoloji kullanımı alışkanlıklarının ve teknolojinin çocukların gelişimi ve oyun davranışları üzerindeki etkilerinin araştırılması ve çok yönlü incelenmesine yönelik yapılacak olan çalışmalar, var olan durumun ve gereksinimlerin belirlenmesi, bu alışkanlıkların önlenmesi ve denetlenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı çocukların teknoloji kullanma alışkanlıklarının oyun davranışları açısından değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışlarının teknoloji kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çocukları Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 192 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %79,7’si annelerden, %20,3 ise babalardan oluşmaktadır. Araştırmada çocukların %52,6’sı kız, %47,4’ü erkektir. Annelerin %8,3’ü 25 ve altı, % 62’si 26-35 yaş, %29,7’si 36-45 yaş aralığında, annelerin %17,2’si çalışmakta, %82,8’i çalışmamakta, annelerin %25’i ilkökul, %21,9’u ortaokul, %42,2’si lise ve %10,9’u üniversite mezunudur. Babaların %42,2’si 26-35 yaş, %49,5’i 36-45 yaş, %8,3’ü 46 ve üzeri yaş aralığında, babaların %92,2’si çalışıyor, %7,8’si çalışmıyor, babaların %21,4’ü ilkökul, %27,1’i ortaokul, %39,1’i lise, %12,5’i üniversite mezunudur. Çocukların doğum sırası incelendiğinde %43,8’i ilk çocuk, %44,3’ü ikinci çocuk, %11,9’u üçüncü ve daha fazla, çocukların %13’ü tek çocuk, %57,8’i bir kardeşe, %21,9’u iki kardeşe, %7,2’si üç ve daha fazla kardeşe sahiptir.

Veri toplama araçları

Araştırmada ebeveynlerin ve çocukların sosyo-demografik bilgilerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların teknoloji kullanımını belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanma Alışkanlığı Anketi", çocukların akran etkileşimli oyun davranışlarını belirlemek amacıyla "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çocukların cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba çalışma durumu, yaş ve öğrenim düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Okul öncesi dönemdeki çocukların akran etkileşimli oyun davranışlarının niteliğinin ölçülmesi için Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilmiş ve Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği, yanıtları 1=asla ile 4=her zaman arasında değişen, dörtlü likert tipi, 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Oyun Etkileşimi, Oyunun Bozulması ve Oyundan Kopma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Oyun Etkileşimi, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerini oyuna katılmaları konusunda cesaretlendirmek gibi, çocukların oyundaki güçlü yanlarının göstergesidir. Oyunun Bozulması, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden agresif ve anti sosyal davranışları tanımlamaktadır. Oyundan Kopma ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranış temsil etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının iç güvenirlik katsayıları Oyun Etkileşimi ($\alpha=.72$), Oyunun Bozulması ($\alpha=.75$) ve Oyundan Kopma ($\alpha=.68$) olarak ifade edilmektedir (Ahmetoğlu, Acar ve Aral,2016).

Okul Öncesi Dönemde Teknoloji Kullanma Alışkanlığı Anketi

Okul öncesi dönemdeteknoloji kullanma alışkanlığı anketi, çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile hangi sıklık ve sürelerde vakit geçirdiğini, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme durumlarını, günlük yaşamlarını ve çevreleri ile etkileşimlerini ne düzeyde etkilediğini, ebeveynlerin çocuklarını bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeye yönlendirme durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda dağılımın normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve nonparametrik testler kullanılmıştır. Teknoloji kullanma alışkanlığı ile oyun davranışları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis, anlamlı farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi dönemde oyun davranışlarının teknoloji kullanımı alışkanlığı açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo. 1: Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu (PEAOÖ-E) Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Puan	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Oyun Etkileşimi	192	11	36	26.42	4.90
Oyunun Bozulması	192	9	27	13.80	3.21
Oyundan Kopma	192	10	37	15.32	4.08

Tablo 1 incelendiğinde Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyun Etkileşimi altboyutupuan ortalamalarının 26.42 ± 4.90 olduğu görülmektedir. Alt boyutundan alınan puanlar 11-36 arasındadır. Oyundan Bozma alt boyutu puan ortalamaları 13.80 ± 3.202 'dir. Alt boyut puanları 9-27 arasında değişmektedir. Oyundan Kopma alt boyutuna bakıldığında ise puan ortalamalarının 15.32 ± 4.08 olduğu ve puanların 10-37 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo.2:Çocukların Teknoloji Kullanımı Alışkanlıklarına Göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyun Etkileşimi Alt Boyutu Sıra Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Teknoloji Kullanım Alışkanlığı	n	Sıra Ortalaması	Z	p	Fark
Bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandığında sorun yaşama					
Hiçbir zaman	63	99.29	$\chi^2=0.883$	.643	
Ara sıra	105	97.01			
Her zaman	24	86.94			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saatleri gibi diğer görevlerini/aktivitelerini aksatma					
Hiçbir zaman	85	106.00	$\chi^2=5.358$	.069	
Hiçbir zaman	92	90.98			
Ara sıra	15	76.50			
Her zaman					
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme					
Hiçbir zaman	67	108.26	$\chi^2=10.211$	.006*	1-2 2-3
Hiçbir zaman	86	82.31			
Ara sıra	39	107.59			
Her zaman					
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme					
Hiçbir zaman	83	102.32	$\chi^2=3.039$	.219	
Ara sıra	99	94.09			
Her zaman	10	72.10			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlara tercih etme					
Hiçbir zaman	88	109.22	$\chi^2=10.109$	.006*	1-2
Hiçbir zaman	72	81.22			
Ara sıra	32	95.91			
Her zaman					
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme					
Hiçbir zaman	96	103.33	$\chi^2=3.899$	.142	
Ara sıra	52	85.00			
Her zaman	43	92.93			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuğa ödül olarak sunulması					
Hiçbir zaman	108	100.79	$\chi^2=2.782$	.249	1-2
Ara sıra	83	91.75			
Her zaman	1	28.00			

* $p < 0,05$

Tablo.2 incelendiğinde çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Ebeveyn Formu Oyun Etkileşimi alt boyutu puanlarının çocukların teknoloji kullanma alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin analiz sonucunda, çocukların bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandırıldığında ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2=0.883$; $p>.05$).

Yapılan analiz sonucunda çocukların bilgisayar, tablet ve cep telefonu ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini aksatma durumlarına göre Oyun Etkileşimi sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı ($\chi^2=5.358$; $p>.05$) görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=10.211$; $p<.05$) görülmektedir. Gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere (oyun oynama, resim yapma vb.) ara sıra tercih eden çocukların oyun etkileşimi sıra ortalamalarının, hiçbir zaman ve her zaman tercih eden çocukların oyun etkileşimi sıra ortalamalarına göre düşük olduğu görülmektedir. Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı ($\chi^2=3.039$; $p>.05$) görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlarına tercih etme durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=10.109$; $p<.05$); bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranları ile vakit geçirmeye ara sıra tercih eden çocukların oyun etkileşimi sıra ortalamalarının, hiçbir zaman tercih etmeyen çocuklara göre düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı ($\chi^2=3.899$; $p>.05$) görülmektedir.

Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuklara ödül olarak sunulması durumlarına göre Oyun Etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.782$; $p>.05$).

Tablo 3: Çocukların Teknoloji Kullanımı AlışkanlıklarınaGöre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyunun Bozulması Alt Boyutu Sıra Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Teknoloji Kullanma Alışkanlığı	n	Sıra Ortalaması	Z	p	Fark
Bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandırıldığında sorun yaşama					
Hiçbir zaman	63	83.45	$\chi^2=6.631$	.036*	1-3
Ara sıra	105	100.12			
Her zaman	24	114.90			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saatleri gibi diğer görevlerini/aktivitelerini aksatma					
Hiçbir zaman	85	89.68	$\chi^2=13.141$	.001*	1-3
Ara sıra	92	94.83			2-3
Her zaman	15	145.40			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme					
Hiçbir zaman	67	76.97	$\chi^2=13.012$	.001*	1-2
Ara sıra	86	108.23			1-3
Her zaman	39	104.19			

Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme					
Hiçbir zaman	83	84.25			
Ara sıra	99	104.45	$\chi^2=7.871$	.020*	1-2
Her zaman	10	119.50			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlara tercih etme					
Hiçbir zaman	88	85.41	$\chi^2=6.602$	.037*	1-2
Ara sıra	72	105.08			1-3
Her zaman	32	107.70			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme					
Hiçbir zaman	96	87.69	$\chi^2=4.512$	.105	
Ara sıra	52	106.02			
Her zaman	43	102.43			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuğa ödül olarak sunulması					
Hiçbir zaman	108	87.41	$\chi^2=7.918$	.019*	1-2
Ara sıra	83	107.46			
Her zaman	1	169.00			

* $p<0,05$

Tablo.3 incelendiğinde çocukların teknoloji kullanma alışkanlıklarına göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon kullanımını sınırlandırıldığında ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarına göre Oyunun Bozulması alt boyutu puanları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=6.631$; $p<.05$) görülmektedir. Gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandırıldığında ebeveynleri ile her zaman sorun yaşayan çocukların Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının hiçbir zaman sorun yaşamayan çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini aksatma durumlarına göre Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=13.141$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini her zaman aksatan çocukların Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının hiçbir zaman aksatmayan ve ara sıra aksatan çocukların sıra ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme durumlarına göre Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=13.012$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere her zaman ve ara sıra tercih eden çocukların Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının, hiçbir zaman tercih etmeyen çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme durumlarına göre Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=3.039$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta ara sıra sergileyen çocukların Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının hiçbir zaman sergilemeyenlere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlarına tercih etme durumlarına göre Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=6.602$; $p<.05$); gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranları ile vakit geçirmeye ara sıra ve her zaman tercih eden çocukların Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının, hiçbir zaman tercih etmeyen çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuklara ödül olarak sunulması durumuna göre Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=7.918$; $p<.05$) gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmeninara sıra ödül olarak sunulduğu çocukların Oyunun Bozulması sıra ortalamalarının, hiçbir zaman ödül olarak sunulmayan çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir. Oyunun Bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı ($\chi^2=4.512$; $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 4: Çocukların Teknoloji Kullanımı Alışkanlıklarına Göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyundan Kopma Alt Boyutu Sıra Ortalamalarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Teknoloji Kullanma Alışkanlığı	n	Sıra Ortalaması	Z	p	Fark
Bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandığında sorun yaşama					
Hiçbir zaman	63	78.87	$\chi^2=9.928$	.007*	1-2
Ara sıra	105	103.66			1-3
Her zaman	24	111.46			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saatleri gibi diğer görevlerini/aktivitelerini aksatma					
Hiçbir zaman	85	85.52	$\chi^2=11.150$	.004*	1-2
Ara sıra	92	105.05			1-3
Her zaman	15	123.23			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme					
Hiçbir zaman	67	73.85	$\chi^2=19.375$	.000**	1-2
Ara sıra	86	113.45			1-3
Her zaman	39	98.03			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme					
Hiçbir zaman	83	83.11	$\chi^2=9.103$	.011*	1-2
Ara sıra	99	107.91			
Her zaman	10	94.70			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlara tercih etme					
Hiçbir zaman	88	77.45	$\chi^2=20.049$	.000**	1-2
Ara sıra	72	115.74			1-3
Her zaman	32	105.61			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme					
Hiçbir zaman	96	81.97	$\chi^2=12.688$	.002*	1-2
Ara sıra	52	111.77			1-3
Her zaman	43	108.26			
Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuğa ödül olarak sunulması					
Hiçbir zaman		86.94			

Ara sıra	108	107.99	$\chi^2=8.861$	.012*	1-2
Her zaman	83	175.50			
	1				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo.4 incelendiğinde çocukların teknoloji kullanma alışkanlarına göre Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Ebeveyn Formu Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin analiz sonucunda, çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon kullanımını sınırlandırıldığında ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarına göre Oyundan Kopma alt boyutu puanları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=9.928$; $p<.05$) görülmektedir. Gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımını sınırlandırıldığında ebeveynleri ile her zaman ve ara sıra sorun yaşayan çocukların Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının, hiçbir zaman sorun yaşamayan çocuklardan yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analizde çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini aksatma durumlarına göre Oyundan Kopma sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=11.150$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini her zaman ve ara sıra aksatan çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının hiçbir zaman aksatmayan çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere tercih etme durumlarına göre Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=19.375$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere her zaman ve ara sıra tercih eden çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının, hiçbir zaman tercih etmeyen çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme durumlarına göre Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=9.103$; $p>.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdiği karakterlerin özelliklerini günlük hayatta ara sıra sergileyen çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının hiçbir zaman sergilemeyen çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlarına tercih etme durumlarına göre Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=20.049$; $p<.05$); gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranları ile vakit geçirmeye ara sıra ve her zaman tercih eden çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının, hiçbir zaman tercih etmeyen çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme durumlarına göre Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=12.688$; $p<.05$), gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında, bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya her zaman ve ara sıra tercih eden çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının hiçbir zaman tercih etmeyenlere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin çocuklara ödül olarak sunulması durumuna göre Oyundan Kopma alt boyutu sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı ($\chi^2=8.861$; $p<.05$) gruplar arası farkın Mann Whitney-U testi ile ileri incelemesi yapıldığında bilgisayar, tablet, cep telefonu veya televizyonda vakit geçirmenin ara sıra ödül olarak sunulduğu çocukların Oyundan Kopma sıra ortalamalarının, hiçbir zaman ödül olarak sunulmayan çocuklara göre yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışlarının teknoloji kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon kullanımı sınırlandığında ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarının oyunun bozulması ve oyundan kopma sıra ortalamalarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Teknoloji kullanımı ebeveynleri tarafından sınırlandırıldığında ebeveynleri ile hiçbir zaman sorun yaşamayan çocukların, her zaman sorun yaşayanlara göre oyunun bozulması alt boyutu sıra ortalamalarının düşük olduğu; oyundan kopma sıra ortalamalarının ise hiçbir zaman sorun yaşamayan ve ara sıra sorun yaşayan çocukların, her zaman sorun yaşayanlara göre düşük olduğu görülmüştür. Oyun etkileşimi alt boyutunun çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon kullanımı sınırlandığında ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon kullanımı sınırlandığında ebeveynleri ile sorun yaşaması teknolojik araçlar ile daha fazla vakit geçirmeyi istemesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bilgisayara, tablet, televizyon vb. teknoloji ile uzun süre vakit geçiren çocukların dil gelişimi, iletişim becerileri, sosyal becerileri ve sosyal yeterlikleri olumsuz etkileneceğinden (Kayıran, Şahin ve Cure,2011;Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012;Conners-Burrow vd.,2011;Akçay ve Özcebe,2012) çocukların oyundan kopma ve oyunun bozulması alt boyutlarını tanımlayan antisosyal, agresif ve içekapanık davranışları sergilemelerine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan analizde çocukların bilgisayar, tablet,cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi diğer aktivitelerini aksatma durumlarına göre oyundan kopma ve oyunun bozulması sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde bilgisayar, tablet ve cep telefonu ile vakit geçirmeyi diğer aktivitelere (oyun oynama, resim yapma vb.) tercih etme durumlarına göre oyun etkileşimi, oyundan kopma ve oyunun bozulması alt boyutu sıra ortalamalarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirirken yemek yeme, uyku saati gibi gereksinimlerini aksatmaları ve diğer aktivitelere tercih etmeleri teknolojik araçları yoğun ve uygun olmayan biçimde kullandıklarının bir göstergesi olabilir. Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile yoğun olarak vakit geçiren çocukların aileleri, akranları ve çevreleri ile daha az iletişim ve etkileşim kurdukları, gelişimlerini bütüncül olarak destekleyen oyunlara daha az vakit ayırdıkları söylenebilir. Bu durumun özellikle sosyal becerileri, dil ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyerek çocuklarda oyundan kopma ve oyunun bozulması davranışlarına neden olduğu ve oyun etkileşimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Çocukların günlük televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleri arttıkça iletişim becerilerinin azaldığı belirtilmektedir. (Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012). Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmayan programlar ve dijital oyunlarla geçirdikleri sürenin artması sosyal becerilerini olumsuz olarak etkilediğini ve anksiyete, içedönüklük ve saldırganlık davranışlarını arttırdığını ortaya koyan çalışmalar araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Conners-Burrow vd.,2011;Akçay ve Özcebe,2012; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz ,2015).

Analiz sonuçlarında okul öncesi dönem çocuklarının bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdikleri karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergileme durumlarına göre oyundan kopma ve oyunun bozulması alt boyutları sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Çocuklar bilgisayar, tablet ve televizyonda uzun süre vakit geçirdiği kahramanlar ile özdeşim kurarak onların davranışlarını model alıp taklit etmekte ve oyunlarında bu davranışlara yer vermektedir (İnanlı,2009; Dalgacı,2014). Çocukların televizyonda izledikleri veya bilgisayar,tablet ve cep telefonunda oynadıkları şiddet içerikli oyunlar ve programlardan öğrendikleri olumsuz dil kullanımı veya saldırgan ve antisosyal davranışları akranları ile oyunlarına yansıtarak oyunun bozulması ve oyundan kopmaya ilişkin oyun davranışları sergiliyor olabilecekleri düşünülebilir. Çocuklar bilgisayar oyunlarında veya televizyon programlarında ilgisini çeken karakterleri model olarak alabilmekte ve model olarak aldığı karakterin davranışlarını oyunlarına aktarabilmektedir. Bu durum çocuğu sosyal ilişkileri açısından olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Akçay ve Özcebe,2012). Yaşar ve Paksoy (2011) çocukların çizgi filmler gibi çevresel etkenler sonucu öğrendikleri saldırgan davranışları oyunlarına yansıttıkları ve oyunları şekillendirmede kullandıklarını belirtmektedir. Huesmann, Moise-Titus, Podolski, ve Eron (2003) yaptıkları çalışmada çocuklarda medya şiddetine maruz kalmanın hem kızlar hem de erkeklerde saldırgan davranışları yordadığı ve saldırgan karakterle özdeşim kurulduğunu belirtmektedir.Yapılan bir çalışmada çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan

programlar izlemesi hiperaktivite ve saldırganlık oranını arttırdığı, sosyal becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Conners-Burrow vd.,2011).

Araştırma sonucunda çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlarına tercih etme durumlarına göre oyun etkileşimi, oyunun bozulması ve oyundan kopma sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi akranlarına hiçbir zaman tercih etmeyen çocukların her zaman ve ara sıra tercih edenlere göre oyundan kopma ve oyunun bozulması sıra ortalamalarının daha düşük, oyun etkileşimi sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Teknoloji ile vakit geçirmenin sosyal becerileri olumsuz etkilediği(Conners-Burrow vd.,2011); akranlar ile oyunlarda ortaya çıkan etkileşimlerin çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini etkileyen önemli deneyimler olduğu(Fisher, 1992; Gallagher, 1993; Fantuzzo ve Wayne, 2002) göz önünde bulundurulduğundaakranları ile oynamayı teknolojik araçlarla vakit geçirmeye tercih eden çocukların oyunlarında sosyal becerileri içeren oyun etkileşimi davranışlarını daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, anksiyete-içedönüklük, kızgınlık-saldırganlık arasında negatif ilişki bulunmuştur. Teknoloji ile vakit geçirmeyi akranları ile oynamaya tercih eden çocukların akranları ile daha az oyun oynadıkları düşünüldüğünde akran etkileşimine engel teşkil eden agresif, anti sosyal ve içedönük davranışları tanımlayan oyunun bozulması ve oyundan kopma alt boyutu sıra ortalamalarının yüksek; akranları ile etkileşiminde sosyal becerileri tanımlayan oyun etkileşimi alt boyutu sıra ortalamalarının düşük olması Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile benzer niteliktedir. Newton ve Jenvey (2011) tarafından yapılan çalışmada akranlar ile etkileşimli oyunların çocukların sosyal yeterliği ile ilişkili bulunması, akranları ile etkileşimli oyunları teknoloji ile vakit geçirmeye tercih eden çocukların oyunda yaratıcı davranışlar, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal becerileri tanımlayan oyun etkileşimi sıra ortalamalarının yüksek olması sonucu ile benzer niteliktedir.

Araştırma sonuçlarında çocukların bilgisayar,tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya tercih etme durumlarına göre oyundan kopma sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Teknoloji ile vakit geçirmeyi açık alanda oyun oynamaya ara sıra tercih eden çocukların hiçbir zaman tercih etmeyenlere göre oyundan kopma sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.Açık hava ortamında vakit geçirmenin çocuklara sağladığı uyarıcı çeşitliliği, çocukların çevresi ile etkileşime girerek duyuları aracılığı öğrenmesine, tüm gelişim alanlarının bütüncül olarak desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Açık havada oyun oynamanın çocukların akranları ile kapalı ortam kısıtlamalarından uzak, özgürce etkileşime girmesine ve sosyal etkileşimi arttırarak anti sosyal özellikler içeren oyundan kopma davranışlarını azaltacağı söylenebilir. Teknoloji ile vakit geçirmenin açık havada oyun oynamaya tercih edilmesi çocukların sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyeceğinden oyundan kopma davranışları sergilemelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Açık havada doğa ile etkileşim içinde oyun oynayan çocukların antisosyal davranışlarda azalma,işbirliği, dayanışma, uzlaşma, çatışma çözme becerileri gibi sosyal davranışlarında ise artış görüldüğü ifade edilmektedir. (Burdetteve Whitaker, 2005).

Araştırma sonuçlarında bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirmenin çocuklara ödül olarak sunulması durumuna göre oyundan kopma ve oyunun bozulması sıra ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına istedik davranışları kazandırmak için teknoloji ile vakit geçirmeyi ödül olarak sunmaları çocukların teknoloji ile vakit geçirme davranışlarının teşvik edilmesine, pekişmesine ve kullanım sürelerinin artmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Çocukların dijital teknoloji ile geçirdikleri sürenin ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu ifade edilmekte, izin verici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının, otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarından daha uzun süre internet kullandığı belirtilmektedir (Valcke, Bonte, Wever ve Rots, 2010).Lauricella, Wartella ve Rideout (2015) tarafından yapılan çalışma çocukların ekran kullanım sürelerinin ebeveyn çocuk etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve anne baba tutumlarının çocukların ekran kullanım sürelerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara bazı öneriler getirilebilir. Ebeveynlerin çocuklarına bilgisayar,tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirmeyi ödül olarak sunmaları oyundan kopma ve oyunun bozulması davranışlarını arttırdığı göz önünde bulundurulduğunda ebeveynler çocuklarına bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyon ile vakit geçirme

konusunda olumlu model olmalı ve çocuklarına teknolojik araçları ödül olarak sunmamalıdır. Çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdikleri karakterlerin özelliklerini günlük hayatta sergilemeleri oyundan kopma ve oyunun bozulması davranışlarını arttırdığından çocukların bilgisayar, cep telefonu, tablet ve televizyon ile geçirdiği süreler, izledikleri programların, karakterlerin ve oynadıkları oyunların içeriği ebeveynler tarafından araştırılmalı, sınırlandırılmalı ve denetlenmelidir. Okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimi uzmanları okul öncesi dönemde çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan, denetimsiz ve yoğun teknoloji kullanımının çocukların gelişim alanları üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik aile eğitim çalışmaları düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca ailelere yönelik teknoloji ile vakit geçirme dışında evde çocukları ile etkileşimli ve nitelikli vakit geçirebilecekleri aktiviteler ile ilgili eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Araştırmada okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışlarını ebeveynler tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların oyun davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirildiği araştırmalar planlanabilir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanma alışkanlıkları değerlendirilmiştir, diğer yaş gruplarının teknoloji kullanma alışkanlığı ve oyun davranışlarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar planlanabilir.

Not: Bu çalışmanın bir kısmı, 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 9’uncu Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu,E., Acar,İ. ve Aral, N.(2016). Penn etkileşimli ekran oyun ölçeği ebeveyn formunun (pipps-p) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9),31-52.

Akçay,D. ve Özcebe,H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*,(55)82-87.

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children’s cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-13.

Burdette, H. L. ve Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 46-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Pegem.

Connors-Burrow, N.A., Mckelvey, L.M., Fussell, J.J. (2011). Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits of Low-Income Preschool Children. *Early Education and Development*, 22(2), 256-273.

Dalgali, H. (2014). *Televizyonlarda yayınlanan çocuk programlarının okul öncesi eğitim becerilerinin gelişimine olan etkisini ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi.(Kayseri ili örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Kayseri.

Durualp E. ve Aral,N. (2015).*Oyunun Gelişimi ve Türleri*. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.) Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim Seti Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kitabı içinde (Sayfa 232-253). Hedef CS Basın Yayın: Ankara.

Fantuzzo,J.ve Wayne,C.(2002). The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. *Journal of Educational Psychology* ,94(1), 79–87.

Fantuzzo,J., Sekino,Y. Ve Cohen, H.L.(2004) An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*,41(3), 323-336.

Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5, 159–181.

- Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 199–205.
- Gagnon, S. G. ve Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.
- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L. ve Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to t.v. violent and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.
- İnanlı, M.S. (2009). *Televizyondaki çocuk programlarının beş-altı yaş çocukları için sözel şiddet ve anti sosyal sözcükler içermesi durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö.F. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Kayıran, S. M., Şahin, S.A. ve Cure, S. (2011). Pediatri Perspektifinden Çocuklarda Konuşma ve Dil Gecikmesine Yaklaşım. *Marmara Medical Journal*, 25, 1-4.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Koçyiğit, S., Sezer, T., ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Kraft, K.C. ve Berk, L.E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
- Lauricella, A.R., Wartella, E. ve Rideout, V.J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Martin, A., Razza, R.A., Brooks-Gunn, J. (2012). Specifying the links between household chaos and preschool children's development. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1247-1263.
- Mathieson, K., ve Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188-196.
- Newton, E. ve Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Saracho, O. N. (1995). The relationship between the cognitive styles and play behaviours of preschool children. *Educational Psychology*, 15(4), 405-415.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, G., Monaghan, P. ve Westermann, G. (2018). Investigating the association between children's screen media exposure and vocabulary size in the UK. *Journal of Children and Media*, 12(1), 51-65.

Teuwen, J., De Groff, D., Zaman, B., 2012. Flemish preschoolers online: a mixed-method approach to explore online use, preferences and the role of parents and siblings. Paper Presented at the Etmaal van de Communicatiewetenschap, Leuven, Belgium.

https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/350708/1/Flemish+Preschoolers+Online_English+version.pdf adresinden 8 Mayıs 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tuğrul, B. (2015). *Oyunun Gücü*. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.) Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim Seti Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kitabı içinde (Sayfa 210-229). Hedef CS Basın Yayın: Ankara.

Valcke, M., Bonte, S., DeWever, B., ve Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454–464.

Wyver, S. R., ve Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.

Yaşar, M. ve Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 279-298.



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Ağustos 2018

Cilt 7

Sayı 3

<http://www.jret.org>