



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Şubat 2020

Cilt 9
Sayı 1

<http://www.jret.org>

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06500 Teknik Okullar - Ankara / Türkiye
Tel: +90 532 435 87 74
Fax: +90 312 222 84 83
E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenme / İndekslenme

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



Scientific Indexing Services



International Journal
Impact Factor



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

Editörler ve Kurullar

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. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

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

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

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

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Fatma Koç**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, 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, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, 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. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi 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. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi 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 Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe 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. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar 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. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa 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. Şaban Çetin, Gazi 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. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes 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. 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. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel 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. 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. 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



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2020 Cilt: 9 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199



Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza ait dört adet makaleyi, dokuzuncu cilt birinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, yayınlanan 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) uluslararası 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 Şubat 2020
Kurucu Editör
Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER.....vi

002. TERS YÜZ SINIF MODELİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİNE ETKİSİ: META-ANALİZ ÇALIŞMASI.....01	
002. THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: META-ANALYSIS STUDY	
Necip Türker Çelebi, Prof. Dr. Salih Uşun	
001. KUZey KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ (KKTC), TÜRKİYE VE İSVEÇ EĞİTİM VE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....16	
001. THE COMPARISON OF THE EDUCATION AND INSPECTION SYSTEMS IN THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS (TRNC), TURKEY AND SWEDEN	
Dr. Öğretim Üyesi. Oxana Manolova Yalçın, Uzm. Meryem Ayan	
003. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİĞE YÖNELİK İLGİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....27	
003. THE RESEARCH OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ATTITUDES . TOWARDS MUSIC ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES	
Sefa Biricik, Dr. Öğr. Üyesi G. Filiz Önal	
04. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİM TARİHİ VE FELSEFESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....36	
04. PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ON THE HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE	
Arş. Gör. Nisa Yenikalaycı, Öğr. Gör. Dr. İbrahim Yüksel	

TERS YÜZ SINIF MODELİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİNE ETKİSİ: META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Necip Türker Çelebi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
turkercelebi@hotmail.com

Prof. Dr. Salih Uşun
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
susun@mu.edu.tr

Özet

Bu çalışma ters yüz sınıf modeli ve bu yöntemin öğrencilere dil öğretiminde kullanılması üzerine yoğunlaşan bir meta-analiz çalışmasıdır. Meta-analiz, bulunan çalışmalarda çeşitli değişkenler üzerine odaklanmaktadır: Çalışmalarda kullanılan örneklem özellikleri, çalışmaların yapıldığı ülkeler ve çalışma sonucunda elde edilen ters yüz sınıf modelinin yabancı dil akademik başarısına etkisi. Bulunan dergiler, makaleler ve tezler; Scopus, Proquest, Webofscience, Eric veri tabanlarından ve üniversite kütüphaneleri arama motorlarından elde edilmiştir. Arama sonucunda bulunan çalışmalar dahil edilme kriterlerine göre incelenmiş ve 14 çalışmanın meta-analizde kullanılmasına karar verilmiştir. Toplanan veriler araştırmacı tarafından değişkenlere ve açıklamalara göre tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü ölçümleri sonucunda genel etki büyüklüğü 0,644 olarak bulunmuş ve ters yüz sınıf modelinin yabancı dil akademik başarısında orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ters yüz sınıf, meta-analiz, yabancı dil eğitimi.

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL ON FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: META-ANALYSIS STUDY

Abstract

This paper deals with the results of meta-analysis which focuses on flipped classroom approach and its usage on students' language learning. The meta-analysis work concerns with various variables: Features of the samples, countries of the papers and effect of the flipped classroom approach on foreign language success. The selected journals and articles were searched in selected databases: Scopus, Proquest, Webofscience and Eric; databases used in libraries of universities. Found papers were examined according to the determined criteria for meta-analysis and 14 papers were decided to be used in the study. Collected data was tabulated by the researcher according to the variables and explained. The effect size measurements showed that overall effect size is 0,644 and flipped classroom approach is effective on a medium level.

Keywords: Flipped classroom, meta-analysis, language learning.

GİRİŞ

Gelişen teknoloji sayesinde öğrenci merkezli yaklaşımın, bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarının arttığı ve kolaylaştığı bilinmektedir. Öğretmenler, derslerinde çeşitli teknolojik araç gereçlerden yardım almaya başlamış, öğrenci ihtiyaçlarına göre teknolojiyi şekillendirebilmeyi başarmışlardır. Uzaktan eğitim alanında internetin kullanımı yaygınlaşmış, özellikle Türkiye'de televizyon ve radyo programları tamamen yerini internete bırakmıştır.

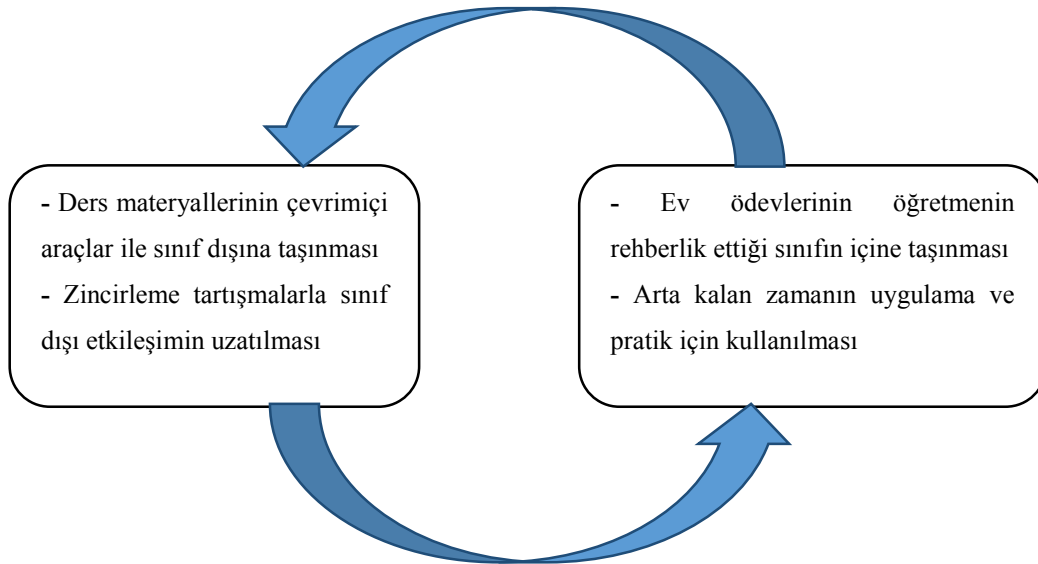
Uzaktan öğrenmenin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli olanaklar sağladığı, özellikle farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin ve farklı yer-zaman ihtiyacı bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede kullanılan yaygın bir yöntem olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda düşünülen ve çalışmalar yapan birçok araştırmacı, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun ders içerikleri

edinmelerini sağlayan, uzaktan katılabildikleri aktif öğrenme etkinlikleri ile edindikleri bilgileri gerçek hayata aktarabilecekleri öğrenme deneyimleri sunan bir "ters yüz sınıf modeli" geliştirmiştir.

Ters yüz sınıf modeli, alanyazın incelendiğinde farklı isimler ve farklı çevirilerle karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da incelenen öğrenme yönteminin; "dönüştürülmüş sınıflar", "ters yüz edilmiş sınıflar", "dönüştürülmüş öğrenme", "ters yüz edilmiş öğrenme", "evde ders okulda ödev", "ters yüz sınıf modeli" gibi daha birçok çevirisi yapıldığı bilinmektedir. Hayırsever ve Orhan (2018) Türkiye'de 2010 yılından beri ters yüz edilmiş öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmalarda ciddi bir artış olduğunu belirtmiştir. Bu yapılan çalışmalar ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur.

Yapılan tanımlar ve adlandırmalar arasından en yaygın olanını son araştırmalarda kullanılan adlandırmayı Baker (2000), "ters yüz sınıf modeli" (flipped classroom) olarak yapmıştır. Çalışmasında geleneksel sınıf ile ters yüz edilmiş sınıf arasındaki fark ve avantajları kısaca aşağıdaki tablo şeklinde belirtmiştir:

Tablo 1: Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları



Tablo 1 incelendiğinde ilk fark edilen özelliğin Roehl, Reddy ve Shannon'un (2013) araştırmasında da belirtildiği gibi öğrenenlerin aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilmeleridir. Öğrencilerin öğrenmelerinde ihtiyaç duyduğu zamanı ve yeri kendilerine göre ayarlayabilmelerini, kaçırdıkları dersleri tekrar izleyebilme şansına sahip olmalarını, öğrencinin bireysel olarak öğretmene ulaşmasının kolaylaşmasını sağlaması, bu modelin diğer yararlarından olduğu düşünülmektedir.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinin avantajları incelendiğinde ve gelişen teknoloji göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretiminde öğretmenlere yardımcı olabilecek, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemeye kolaylık sağlayabilecek bu modelin farkındalığının artırılmasının ve bu konuda daha çok çalışmalar yapılmasının sağlanması amacıyla bir meta-analiz çalışması yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Araştırmalardaki öğrencilerin öğrenim düzeyleri nasıl farklılık göstermektedir?
2. Araştırmaların yapıldığı ülkeler nasıl farklılık göstermektedir?
3. Araştırmaların sonuçlarında belirtilen ters yüz edilmiş sınıf modelinin akademik başarıya olan etkisi nasıl farklılık göstermektedir?
 - a) Araştırmaların etki büyüklükleri nasıl farklılık göstermektedir?
 - b) Araştırmaların etki büyüklüğü yönü nasıl farklılık göstermektedir?

c) Araştırmaların etki büyüklüğü sınıflandırması nasıl farklılık göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ters yüz sınıf modelinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasını farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin etkililiği üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş, meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. Meta-analiz yönteminin çeşitli araştırmacılar tarafından tanınımının yapıldığı bilinmektedir. Bu tanımlardan en yaygın olanını Glass, 1976 yılında yazdığı kitabında meta-analiz yöntemini bireysel çalışmalardan elde edilen analiz sonuçlarının bulgularını birleştirmek amacıyla yapılan geniş çaplı derlemenin istatistiksel analizi şeklinde tanımlamıştır (Glass, 1976). Rosenthal ise, meta-analiz çalışmalarını aynı diğer sentez çalışmaları gibi, araştırma bulgularına odaklanan çalışmalar (yazarlar tarafından ulaşılan sonuçlara değil, yalnızca belirtilen bulgulara) şeklinde tanımlar (Rosenthal, 1991). Türkiye’de yaptığı meta-analizi çalışmalarıyla bilinen Dinçer ise meta-analizi “bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması” şeklinde ifade edilmiştir (Dinçer, 2015).

Meta-Analize Dahil Edilme Kriterleri

Literatür taraması sonucunda elde edilen doküman havuzundaki çalışmaların meta-analize dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

Etki büyüklüklerinin ölçülmesi için araştırma sonuçlarında örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, p değerlerinden birinin ya da daha fazlasının verilmiş olması, Araştırmaların ön-test, son-test, deney ve kontrol gruplarını bulundurma ve Araştırmaların ters yüz sınıf modeli ile geleneksel yöntemi karşılaştırıyor olması.

Doküman Havuzu

Doküman havuzuna, yapılan çalışmanın amacına uygun yurt içi ve yurt dışında yapılmış yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, dergilerde yayımlanmış makaleler, elektronik kaynaklar üzerinden yayım yapan uluslararası veri tabanlarından elde edilmiş makale ve bildiriler dâhil edilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri YÖK tez merkezinden edinilmiş, diğer kaynaklar ise “Scopus, Proquest, Web of Science, Eric” veri tabanlarından elde edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda meta-analize dahil edilen araştırmaların sayıları ve türleri verilmiştir.

Tablo 2: Dahil Edilen Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

Çalışmanın Türü	Frekans	Yüzde
Doktora Tezi	2	14,3
Makale	12	85,7
Toplam	14	100

Bulunan araştırmalar dahil etme kriterleri göz önünde bulundurularak incelenmiş ve bu kriterlere sahip olmayan araştırmalar hariç tutulmuştur. Meta-analiz çalışmasına katılması uygun görülen 14 araştırmanın 2’si doktora tezi, 12’si ise makaledir. Meta-analize dahil edilen çalışmaların okuyucular tarafından bulunabilmesi için aşağıdaki tabloda bu çalışmaların başlıkları, yazarları türleri ve tarihleri verilmiştir.

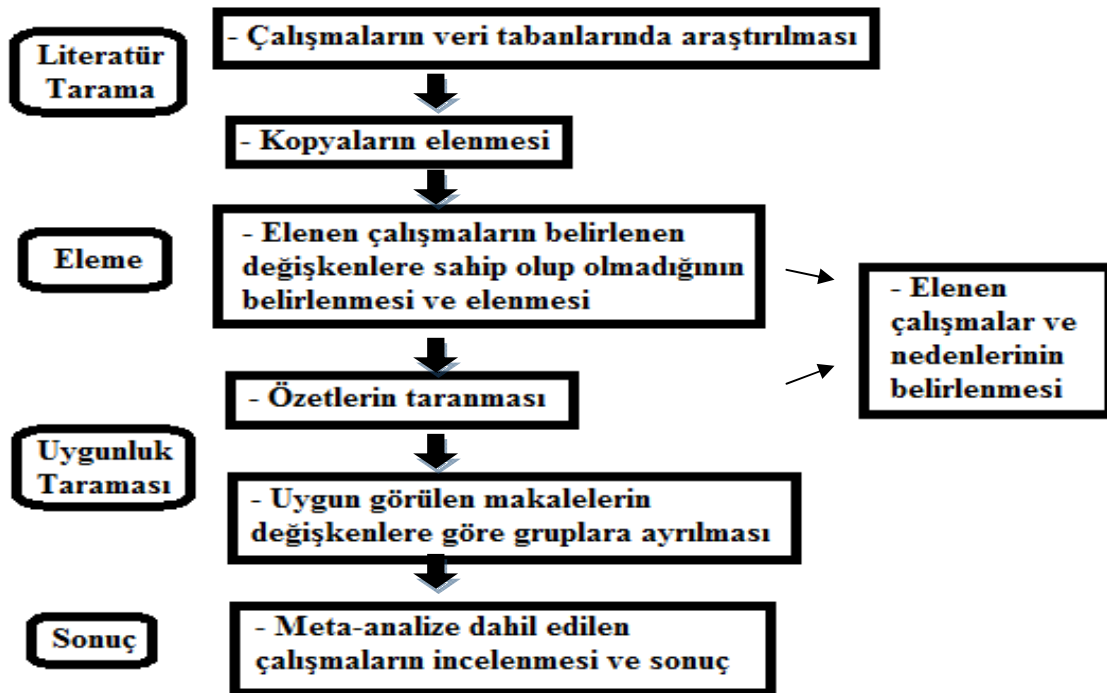
Tablo 3: Dahil Edilen Çalışmalar

No	Yazar(lar)	Başlık	Yayın Türü	Yıl
1	Deng, L	The Project-Based Flipped Learning Model in Business English Translation Course: Learning, Teaching and Assessment	Makale	2018
2	Sağlam, D. Arslan, A	The Effect of Flipped Classroom on the Academic Achievement and Attitude of Higher Education Students	Makale	2018

3	Abdelshaheed, B. S. M	Using Flipped Learning Model in Teaching English Language among Female English Majors in Majmaah University	Makale	2017
4	Abdelshaheed, B. S. M	Using Flipped Learning Model in Teaching English Language among Female English Majors in Majmaah University (2)	Makale	2017
5	Graziano, K., Hall, J	Flipped Instruction with English Language Learners at a Newcomer High School	Makale	2017
6	Yousedzadeh, M	The Effect of Flipped Learning (Revised Learning) on Iranian Students' Learning Outcomes	Makale	2015
7	Yousedzadeh, M	The Effect of Flipped Learning (Revised Learning) on Iranian Students' Learning Outcomes (2)	Makale	2015
8	Prefume, Y. E	Exploring a Flipped Classroom Approach in a Japanese Language Classroom: a Mixed Methods Study	Doktora Tezi	2015
9	Prefume, Y. E	Exploring a Flipped Classroom Approach in a Japanese Language Classroom: a Mixed Methods Study	Doktora Tezi	2015
10	Ahmad, S. Z	The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension	Makale	2016
11	Bachelor, J. W	The "Flipped-Hybrid" Classroom: A Didactic Technique For Teaching Foreign Languages	Makale	2018
12	Köroğlu, Z., Çakır, A	Implementation Of Flipped Instruction In Language Classrooms: An Alternative Way To Develop Speaking Skills Of Pre-Service English Language Teachers	Makale	2017
13	Qader, R. O., Arslan, F. Y	The Effect Of Flipped Classroom Instruction In Writing: A Case Study With Iraqi Efl Learners	Makale	2018
14	Ahmed, A. S.	The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping	Makale	2016

Verilerin Toplanması

Tablo 4: Meta-analiz Çalışmasının Aşamaları



1. Problemi Tanımlama: İlk olarak problem durumu belirlenmiş ve meta-analiz amaçları belirtilmiştir. Problem durumu ve amaçlar meta-analiz çalışmasının giriş kısmında belirtilmiştir.

2. Alanyazın Tarama: Veri toplamak amacıyla izlenen yollar meta-analiz belirtilen uygulama basamaklarına uyularak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, belirlenen kriterlere göre aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

Veri tarama motorları kullanılarak ulusal ve uluslararası yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, dergiler ve kitaplar taranmıştır.

ERIC, Proquest, Webofscience, Scopus ve Google Academic arama motorlarından yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, dergiler ve kitaplar taranmıştır.

Ulaşılan çalışmaların kaynakçaları takip edilmiştir.

Yapılan tarama işlemleri yukarıda belirtilen bütün tarama motorlarına "ters yüz sınıf", "flipped classroom", "meta-analiz", "meta-analysis" anahtar sözcükleriyle yapılmıştır.

3. Kodlama: Bu aşamada araştırmanın amaçlarına göre belirlenen kriterlere uygun bir kodlama formu hazırlanmış, bu kodlama formu dahil edilme kriterlerine uyularak doldurulmuştur. Belirlenen dahil edilme kriterleri şu şekildedir:

- a) Etki büyüklüklerinin ölçülmesi için araştırma sonuçlarında örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, p değerlerinden birinin ya da daha fazlasının verilmiş olması,
- b) Araştırmaların ön-test, son-test, deney ve kontrol gruplarını bulundurma ve
- c) Araştırmaların ters yüz sınıf modeli ile geleneksel yöntemi karşılaştırıyor olması.

4. Bulguları Birleştirme: Kodlama formları kullanılarak formlardaki gerekli bilgiler analiz amacıyla CMA V3.0 programına girilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler ile heterojenlik testi yapılmış ve meta-analiz çalışmasının modeli belirlenmiştir. Dahil edilen araştırmaların etki büyüklükleri, genel etki büyüklüğü ve yayın yanlılığı ölçümleri çeşitli tablolar ve grafiklerle bulgular kısmında belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

5. Değerlendirme: Meta-analiz çalışmasının son aşamasında ise bulgulardan hareketle elde edilen sonuç ve tartışma belirtilmiş, bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada, çalışmanın amacına uygun yurt içi ve yurt dışındaki elektronik kaynaklar üzerinden yayım yapan uluslararası veri tabanlarından elde edilmiş makale ve dergiler, yüksek lisans ve doktora tezleri kullanılmıştır.

ERIC, Proquest, Webofscience, Scopus veri tabanları taranarak makaleler, dergiler, yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan benzer çalışmaların kaynakçaları takip edilmiştir. Tarama işlemi; belirtilen veri tabanlarında "ters yüz sınıf", "flipped classroom", "meta-analiz", "meta-analysis" anahtar sözcükleriyle yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan meta-analiz çalışmasında, meta-analize dahil edilecek her araştırmanın etki büyüklüğü değerleri ve genel etki büyüklüğü Comprehensive Meta Analysis v3.0 (CMA) İstatistiksel Paket Programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Kodlama Formu

Bu meta-analiz çalışmasında bulunan araştırmaları inceleyebilmek ve belirlenen değişkenleri verilerin analizinde kullanabilmek için bir kodlama formu oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama formu bulunan her araştırma için ayrı ayrı doldurulmuş ve daha sonra veri analizinde kullanılmak üzere ve karışıklığı engellemek amacıyla numaralandırılmıştır. Kodlama formunda, bulunan araştırmaların yazarları,

başlığı, tarihi, ülkesi, yayın türü, araştırmadaki uygulamanın yapıldığı bilim alanı, örneklem içeriği ve yaş aralığı, kontrol grubuna uygulanan yabancı dil öğretim yöntemi, uygulamayı yapan kişinin durumu, araştırmaların temaları, uygulama süreleri, analiz yöntemleri ve sayısal bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra veri analizinde kullanılmak üzere kodlama formundan araştırmalara atanan çalışma numaraları, araştırmaların tarihi, yayın türü, ülkesi, örneklem içeriği ve bulguları kullanılmış, elde edilen veriler CMA V3.0 programına girilmiştir.

BULGULAR

Araştırmalardaki Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Meta-analize katılan araştırmalardaki örneklem öğrenim düzeylerinin nasıl farklılık gösterdiği Tablo 5 oluşturularak açıklanmıştır.

Tablo 5: Dahil Edilen Araştırmalardaki Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Seviyesi	Frekans	Yüzde
Ortaöğretim	3	21,42
Lisans	9	64,28
Karma	2	14,28
Toplam	14	100

Tablo 5 incelendiğinde meta-analiz çalışmasına katılan araştırmaların lisans öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. 14 araştırmadan; ortaöğretim öğrencilerine 3, lisans öğrencilerine 9 araştırma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak karma öğrenim düzeyinde 2 araştırma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaların Yapıldığı Ülkelere İlişkin Bulgular

Meta-analize katılan araştırmaların hangi ülkelerde yapıldığı Tablo 6 oluşturularak açıklanmıştır.

Tablo 6: Dahil Edilen Araştırmaların Yapıldıkları Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Frekans	Yüzde
Amerika Birleşik Devletleri	4	28,57
Çin	1	7,14
Mısır	3	21,42
İran	2	14,28
Suudi Arabistan	1	7,14
Türkiye	3	21,42
Toplam	14	100

Tablo 6 incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nden 4, Türkiye ve Mısır'dan 3, İran'dan 2 ve diğer ülkelerden ise 1'er araştırma bulunmuştur.

Araştırmalardaki Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki paragraflarda meta-analiz çalışmasına katılan çalışmaların etki büyüklükleri, çalışmada yarattıkları ağırlığın yüzde cinsinden değeri, etki büyüklüğünün yönü, etki büyüklüğü düzeyi, yayım yanlılığı olup olmadığı, heterojenlik testi sonucu, seçilen meta-analiz modeli ve son olarak da genel etki katsayısına yer verilmiştir.

Kuramsal çerçeve kısmında etki büyüklükleri hesaplanırken Cohen's d ya da Hedges's g değerlerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Fakat Hedges ve Olkin, kullandıkları ölçümü örneklem ortalamalarına dayanan ve etki büyüklüğünü yanlı bir şekilde tahmin eden Cohen's d değerinin düzeltilmiş hali olarak tanımlamışlardır. Özellikle küçük sayıda örneklem ($n < 20$) göz önünde bulundurulduğunda Cohen's d değerinin "düzeltilmemiş" bir etki büyüklüğü olduğunu belirtmişlerdir (Hedges ve Olkin, 1985). Bu sebepten dolayı, bu meta-analiz çalışmasında etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g kullanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 6'da çalışmaya katılan araştırmaların birleştirilmemiş bulguları verilmiştir. İncelenen

çalışmalar bilgisayar ortamında kodlamayı kolaylaştırma amaçlı numaralandırılmıştır. Çalışmanın ekler kısmında hangi numaranın hangi araştırmayı temsil ettiği ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Araştırmaların Birleştirilmemiş Etki Büyüklükleri

Tablo 7: Dahil Edilen Araştırmaların Etki Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Çalışma Numarası ve Yazarı	Hedges's <i>g</i>	Standart Hata	Çalışma Yüzdesi	Ağırlığı	Minimum Değer	Maksimum Değer
1, Deng	-0,847	0,256	7,31		-1,349	-0,345
2, Sağlam	0,767	0,273	7,27		0,231	1,303
3, Abdelshah (1)	-1,050	0,277	7,26		-1,592	-0,507
4, Abdelshah (2)	-1,834	0,291	7,23		-2,404	1,264
5, Graziano	0,428	0,227	7,36		-0,016	0,873
6, Yousedzad (1)	0,010	0,345	7,10		-0,667	0,686
7, Yousedzad (2)	0,039	0,278	7,26		-0,507	0,585
8, Prefume (1)	0,238	0,315	7,17		-0,379	0,855
9, Prefume (2)	0,374	0,317	7,17		-0,247	0,994
10, Ahmad	2,719	0,334	7,13		2,064	3,375
11, Bachelor	0,217	0,323	7,15		-0,416	0,849
12, Köroğlu	2,036	0,352	7,08		1,346	2,726
13, Qader	0,490	0,247	7,32		0,006	0,974
14, Ahmed	6,320	0,631	6,18		5,084	7,556

Tablo 7 her çalışmanın etki büyüklüğünün %95 güven aralığında Hedges's *g*'ye göre hesaplanmış ölçümlerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde en büyük etkinin 6,320 etki büyüklüğü ile 14, Ahmed şeklinde isimlendirilmiş çalışma olduğu görülmektedir. En küçük etkiyi ise 0,010 etki büyüklüğü değeri ile 6, Yousedzad (1) şeklinde isimlendirilmiş çalışma olduğu görülmektedir.

Aynı tablodan çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise meta-analiz çalışmasına en çok ağırlığa sahip araştırmanın, %7,36 değeriyle 5, Graziano şeklinde isimlendirilmiş araştırmanın olduğudur. En az ağırlığa sahip araştırmanın ise %6,18 değeriyle 14, Ahmed şeklinde isimlendirilmiş araştırmanın olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaların Etki Büyüklüğü Yönüne göre Dağılımları

Tablo 8: Dahil Edilen Araştırmaların Etki Büyüklüğü Yönüne Göre Dağılımı

Etki Büyüklüğü Yönü	Frekans	Yüzde
Pozitif (+)	11	78,57
Sıfır (0)	0	0
Negatif (-)	3	21,43
Toplam	14	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaların 11 tanesinin pozitif (+) yönde, 3 tanesinin ise negatif (-) yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu tabloya bakılarak araştırmalarda incelenen ters yüz sınıf modelinin araştırmaların büyük çoğunluğunda olumlu yönde etki gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaların Etki Büyüklüklerinin Sınıflandırmaya Göre Dağılımları

Tablo 9: Dahil Edilen Araştırmaların Etki Büyüklüklerinin Sınıflandırmaya Göre Dağılımı

Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans	Yüzde
Önemsiz Düzeyde	2	14,28
Küçük Düzeyde	3	21,42
Orta Düzeyde	2	14,28
Geniş Düzeyde	3	21,42
Çok Geniş Düzeyde	0	0
Mükemmel Düzeyde	4	28,57
Toplam	14	100

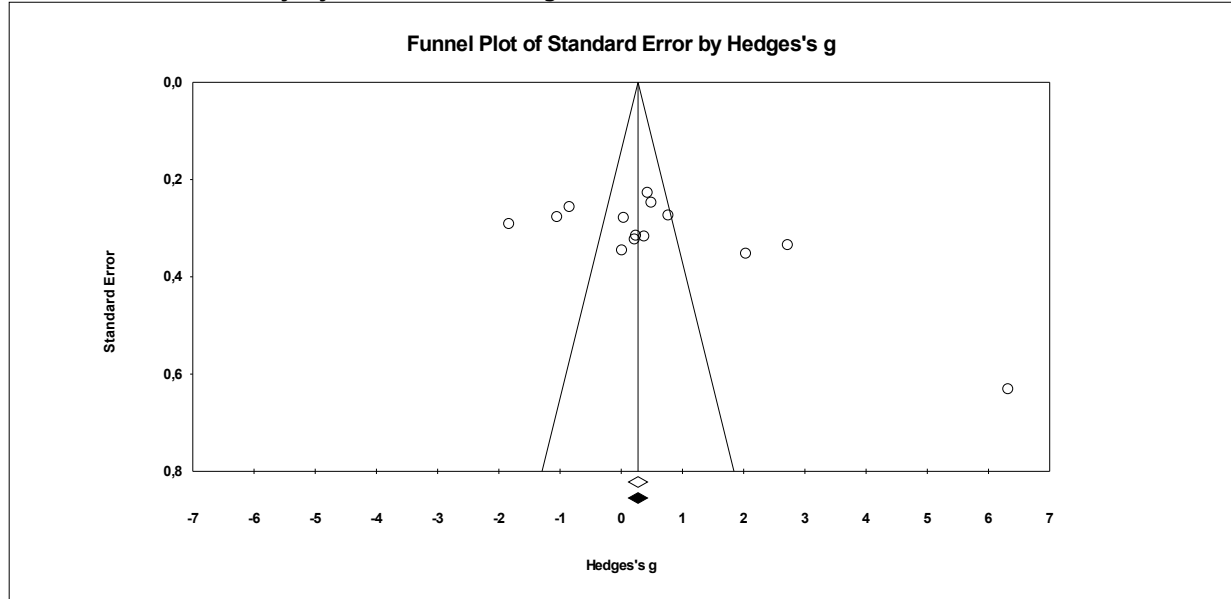
Etki büyüklüğü ≤ 0.15 önemsiz düzeyde

- 0.15 < Etki büyüklüğü ≤ 0.40 küçük düzeyde
 0.40 < Etki büyüklüğü ≤ 0.75 orta düzeyde
 0.75 < Etki büyüklüğü ≤ 1.10 geniş düzeyde
 1.10 < Etki büyüklüğü ≤ 1.45 çok geniş düzeyde
 1.45 < Etki büyüklüğü mükemmel düzeyde

Yukarıda Cohen ve diğerlerinin belirttiği etki büyüklükleri sınıflandırması görülmektedir (Dinçer, 2015). Bu sınıflandırmaya göre 2 araştırmanın önemsiz düzeyde etkiye sahip olduğu, 3 araştırmanın küçük düzeyde etkiye sahip olduğu, 2 araştırmanın orta düzeyde etkiye sahip olduğu, 3 araştırmanın geniş düzeyde etkiye sahip olduğu, 4 araştırmanın ise mükemmel düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaların Hedges's *g*'ye Göre Huni Grafiğinde Etki Büyüklüklerinin Dağılımları

Tablo 10: Dahil Edilen Çalışmaların Huni Grafiği



Yukarıdaki tabloda görülen huni grafiği CMA V.3.0 programı kullanılarak oluşturulmuştur. Bu grafik, meta-analiz çalışmasının heterojen olup olmadığı hakkında çıkarım yapılmasına yardımcı olduğu kadar, yayım yanlılığı hakkında da fikir vermektedir. Yayım yanlılığı, meta-analize yapılan en önemli eleştiriler arasındadır.

Grafikte görülen küçük çemberler çalışmaya katılan araştırmaları temsil etmektedir. Araştırmaların huni grafiğinin her iki yanına da hemen hemen eşit sayıda dağılmış olması, bu çalışmada yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak araştırmaların huninin içinde değil de dışarıya taşmış olması bize çalışmanın heterojen olduğu yorumunu yaptırmaktadır. Fakat sadece bu çalışmanın modelini belirlemede yeterli değildir ve çalışmaya heterojenlik testi uygulanması gerekmektedir.

Araştırmaların Heterojenlik Testi Değerleri

Dinçer, meta-analiz sonucunda elde edilen p değerinin 0.05'ten küçük olması halinde bireysel çalışmalar arasında anlamlı fark olduğunu, bu anlamlı farkın da çalışmanın heterojen bir yapıda olduğuna işaret ettiğini belirtmiştir (Dinçer, 2014).

Tablo 11: Dahil Edilen Çalışmaların Heterojenlik Testi Değerleri

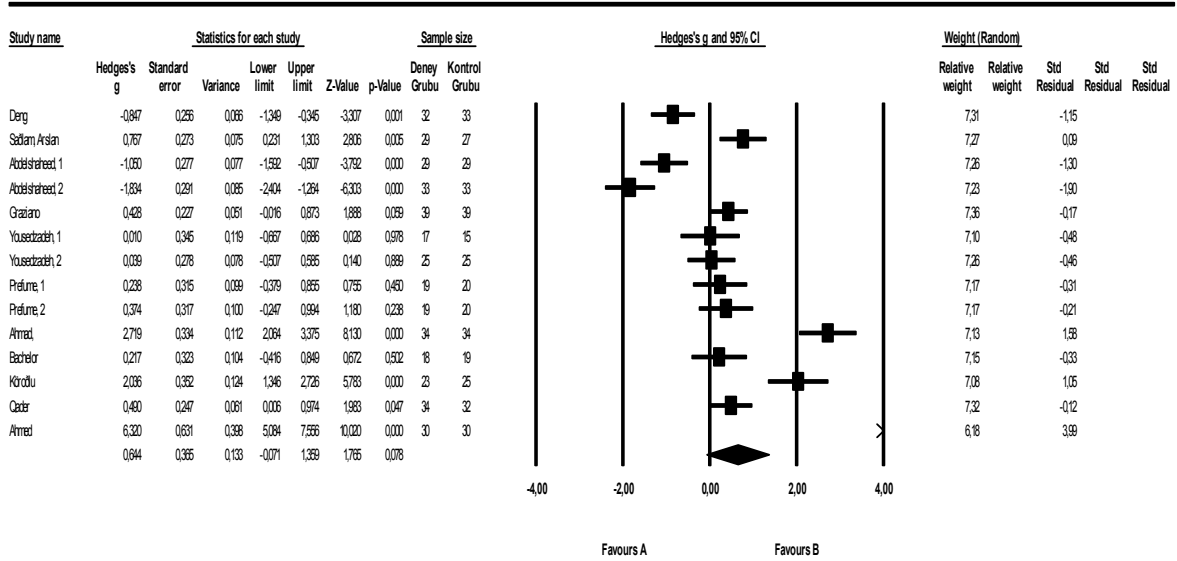
Q-Değeri	df(Q)	P- değeri	I-squared
270,821	13	0,000	95,200

Tablo 11 incelendiğinde bu meta-analiz çalışmasının heterojen olduğu sonucuna ulaşılmış ve rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiği düşünülmüştür.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Etki Büyüklüğü Değerleri

Tablo 12: Dahil Edilen Araştırmaların Etki Büyüklüğü Değerlerine Göre Dağılımı

CMA V.3.0 programı kullanılarak oluşturulan yukarı tablodan anlaşıldığı üzere rastgele etkiler modeline göre elde edilen genel etki 0,644'tür.

Meta Analiz**Araştırmalardaki Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular**

Tablo 13: Dahil Edilen Araştırmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Çalışma ve Yazarı	Numarası	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam Örneklem	Yüzde	Çalışma Ağırlığı Yüzdesi
1, Deng		32	33	65	8,53	7,31
2, Sağlam		29	27	56	7,34	7,27
3, Abdelshah (1)		29	29	58	7,61	7,26
4, Abdelshah (2)		33	33	66	8,66	7,23
5, Graziano		39	39	78	10,23	7,36
6, Yousedzad (1)		17	15	32	4,19	7,10
7, Yousedzad (2)		25	25	50	6,56	7,26
8, Prefume (1)		19	20	39	5,11	7,17
9, Prefume (2)		19	20	39	5,11	7,17
10, Ahmad		34	34	68	8,92	7,13
11, Bachelor		18	19	37	4,85	7,15
12, Köroğlu		23	25	48	6,29	7,08
13, Qader		34	32	66	8,66	7,32
14, Ahmed		30	30	60	7,87	6,18
Toplam		381	381	762	100	100

Tablo 13 incelendiğinde meta-analiz çalışmasında incelenen 14 çalışmada toplam 762 kişinin 381'sinin deney grubuna katıldığı, 381'inin kontrol grubunda yer aldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmalardaki Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlıkta meta-analize katılan araştırmalardaki örneklemün öğrenim düzeylerinin nasıl farklılık gösterdiğini incelenmiştir. Meta-analiz bulgularına bakılırsa, lisansüstü düzeyi üzerine hiç araştırmanın yapılmamış olması sonucuna ulaşılması, yabancı dil eğitiminin lisans düzeyinden sonra verilmemesinden kaynaklanabildiği düşünülmektedir. En çok araştırmanın 9 araştırma ile lisans düzeyine uygulandığının belirlenmesine ise örneklem erişim kolaylığından dolayı olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Türkiye’de yapılan araştırmanın ise üniversite yabancı dil sınıfı öğrencilerine uygulandığı belirlenmiştir. Bu belirtilen sonuçların sebebinin örneklem bulmada yaşanan zorluklar olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalardaki Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaların etki büyüklükleri %95 güven aralığında Hedges’s *g*’ye göre hesaplanmıştır. İncelenen 14 çalışmadan en büyük etkinin 6,320 etki büyüklüğüne sahip olduğu, diğer bir deyişle etki büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin dil gelişimine olağanüstü bir şekilde olumlu etki sağladığını göstermektedir.

Araştırmaların derinine inildiğinde toplam 4 araştırmanın mükemmel etki büyüklüğü düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların %28,57’sinin ters yüz sınıf modelini mükemmel düzeyde etkili göstermesi, bu yöntem hakkında olumlu yorumlar yapılmasını sağlamıştır.

14 araştırmadan 11’inin pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu, incelenen araştırmaların %78’inden fazlasının ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin dil eğitimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. 3 araştırma ise ters yüz sınıf modelinin olumsuz sonuçlara neden olduğunu saptamıştır.

Meta-analizde ölçülmesi ve yorumlanması gereken en önemli konulardan biri de yayım yanlılığıdır. Bu meta-analiz çalışmasında incelenen huni grafiği ile çalışmada yayım yanlılığını olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yayım yanlılığı olması durumunda uygulanacak aşamalara bu sebepten dolayı gerek kalmamıştır.

Heterojenlik testine göre seçilen rastgele etkiler modeli sonucuna göre çalışmanın genel etki büyüklüğü 0,644’dır. Bu değer, okuyucuların meta-analiz sonucunu daha iyi anlayabilmesi için önemlidir. Bu elde edilen değer ile ters yüz sınıf modelinin, bütün araştırmalar birleştirildiğinde, öğrencilerin dil eğitimi üzerinde orta düzeyde bir pozitif etki düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ışığında ters yüz sınıf modelinin yabancı dildeki akademik başarıyı artırması amacıyla programlarda kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmalardaki Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Tablo 13 incelendiğinde meta-analiz çalışmasında incelenen 14 çalışmada toplam 762 kişinin 381’sinin deney grubuna katıldığı, 381’inin kontrol grubunda yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışmada incelenen 14 araştırmada toplam 762 öğrencinin deneylere katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu 762 öğrencinin 381’ini deney, 381’ini kontrol grubu oluşturmaktadır. En düşük örneklem büyüklüğüne sahip çalışmanın 17 kişilik deney grubu ve 15 kişilik kontrol grubuyla yapılan bir araştırma olduğu, en yüksek örneklem büyüklüğünün ise 39 kişilik deney grubu ve 39 kişilik kontrol grubuyla yapılan bir araştırmada olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Baker, J. W. (2000). The “Classroom Flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. Retrieved June, 2, 2019, from <http://classroomflip.com>.

Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(1), 57-82.

Dinçer, S. (2015). Effects Of Computer-Assisted Learning On Students' Achievements İn Turkey: A Meta-Analysis. Journal of Turkish Science Education, 12(1), 3-4.

Dinçer, S. (2014). Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz. Ankara: Pegem Akademi.

Glass, G.V. (1976). Primary, Secondary, And Meta-Analysis Of Research. Educational researcher.

Hedges, L., & Olkin, I. (1985). Statistical Models For Meta-Analysis. New York Academic Press.

Rosenthal, R. (1991). Meta-Analysis: A Review. Psychosomatic Medicine, 53(3), 3-13.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity ToEngage Millennial Students Through Active Learning. Journal of Family and Consumer Sciences, 105(2), 44.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ (KKTC), TÜRKİYE VE İSVEÇ EĞİTİM VE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Öğretim Üyesi. Oxana Manolova Yalçın
Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi- TRNC
oxanamanolova@gau.edu.tr

Uzmn, Meryem Ayan
The English School of Kyrenia- TRNC
m.kadri@englishschoolkyrenia.org

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, KKTC, Türkiye ve İsveç'teki eğitim ve denetim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma kapsamında, karşılaştırmaya dayalı literatür taraması yapıldıktan sonra elde edilen veriler, analitik yöntem olarak bilinen Bereday Modeli'ne göre analiz edilmiştir. Böylece, araştırmanın ilk aşamasında belirtilen ülkelerin eğitim sistemlerinin genel amacı ve politikaları; eğitim kademeleri itibarıyla eğitimin amaçları; eğitim sisteminin yapılanması ile işleyişi, devamında ise bu ülkelerin eğitim denetimi sisteminin genel amacı, yapısı ve işleyişi betimsel betimlenmiş, ikinci aşamasında ise; belirlenen ülkelerin eğitim ve denetim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıkları alt problemler çerçevesinde yan yana getirilerek karşılaştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sistemi, eğitim denetimi, karşılaştırmalı eğitim denetimi.

THE COMPARISON OF THE EDUCATION AND INSPECTION SYSTEMS IN THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS (TRNC), TURKEY AND SWEDEN

Abstract

This study comparatively analyses the education and inspection systems of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), Turkey and Sweden. The study examines the general aim and policies of the education systems; the aims of education at each educational level; the administration and functions of the education system and school structure; and also studies the education inspection systems' main purpose, structure and administration in these three countries. In this respect, the findings of the mentioned countries have been presented based on sub-problems and the identified similarities and differences have been compared side by side in the frame of these sub-problems. This study 15 conducted with in onw of the descriptive methods which is the comparative education model. The comparative literature has been formulated according to The Bereday Model known as the analytical method which is a surveyed descriptive research.

Keywords: Education system, educational inspection, comparative educational inspection.

GİRİŞ

Eğitim sistemi, geleceğin şekillendirilmesi ve gerek sağlık, gerek sanayi, gerek tarım, gerekse de diğer sistemleri yakından ve doğrudan etkilemesinden dolayı tüm ülkeler açısından stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin belirtilen stratejik öneminden dolayı; gelişmiş, çağdaş ülkeler, eğitim sistemlerine önemli harcamalar yapmakta ve reformlar yoluyla eğitim sistemin sağlıklı bir biçimde işleyişe sahip olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretim alanında öğretmenlerin, yönetim alanında yöneticilerin, denetim alanında da denetmenlerin nitelikleri ve yaklaşımları eğitim sisteminin

verimliliğine ve etkililiğine karşı belirleyici bir rol oynamaktadır (Karakuş ve Yasan, 2013). Bu durum ise, denetimi her örgüt açısından olduğu gibi, eğitim örgütleri için de zorunlu bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu zorunluluk ise, örgütlerin kendi varlıklarını sürdürmeye kararlı oluşlarının doğal bir sonucudur. Her örgütün varoluş nedeni bir anlamda amaçlarıdır. Bu nedenle, örgütler amaçlarını gerçekleştirebilme düzeylerini sürekli olarak belirlemeli ve kontrol etmelidir. Bu örgütsel olgu, sürekli olarak bir gözleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme faaliyetlerini içine alan denetimin, önemini ve zorunluluğunu ortaya koymaktadır (Memduhoğlu, 2012).

Bilim insanlarının ifadelerine göre denetim, hayatın her safhasında önem taşıyan evrensel bir gözlem yöntemidir. Örgütsel açıdan ise denetim, örgütsel amaçlardan saptarı önleme, örgütün işleme sürecini izleme ve ihtiyaç doğrultusunda düzeltme sürecidir (Başaran, 2000). Eğitim sisteminin bir alt ögesi olan eğitim denetiminin birçok amacı vardır. Görgülü'ye göre (2008) bunlar; eğitim ve öğretim süreçlerindeki başarı düzeyi ile ilgili bilgi edinmek, olumlu davranışları saptamak, görevini en iyi biçimde yapmaya teşvik etmek, eğitim ve öğretim süreçlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak amacıyla rehberlik görevi üstlenmek, kurumda uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine katkı sağlamak, öğretim araç ve gereçlerin temin edilmesi ve kullanılmasına yardımcı olmak, öğrencilerin başarısının bilimsel yöntemlere dayalı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesine yardım etmek, karşılaşılan sorunların çözümü için yol göstermek, özel eğitim gereksinimli öğrenciler için alınan önlemleri geliştirmek ve eğitimsel liderliğin belirlenmesine katkı sağlamaktır (akt. Akcan ve Polat, 2015). Kısaca, eğitimde denetimin en temel amacı; eğitim hizmetinin etkililiğini sağlamak ve sürdürmesine yardımcı olmaktır.

Literatürdeki bilgilere bakıldığında, eğitim kurumlarında denetimin zorunlu ve önemli olduğuna dair görüş birliğinin var olduğu görülmektedir. Okul sistemi, diğer toplumsal sistemlerle ilişkilidir. Sistemler; açıklık, örtülü, yenilikçilik ve farklı bir çok özellikleri açısından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Denetim süreci de, gerek öğrenci başarısını geliştirme amacından gerek bireylerle, gruplarla etkin çalışmayı öngörmesinden dolayı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Denetimi sürekli kılan, bir örgütün sürekliliğini sağlamaktır. Sistemler, denetim süreçleri sayesinde parçaları arasında açıklığa, şeffaflığa gitmektedirler (Aydın, 2014). Eğitimde denetim, eğitim süreçlerinin hedeflerine ulaşmasında son derecede önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim denetimi, mevcut durumun belirlenmesinin yanında, hedeflere en iyi şekilde ulaşabilmek amacıyla, hangi yolların izlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı ile ilgili gerek kuramsal gerekse de uygulama boyutunda işlevsel bir süreci izlemektedir. Bu önemli hizmeti yerine getirmek için eğitim denetmenlerinin etik ilkelere uygun bir yaklaşım izlemeleri, güven oluşturmaları, işbirlikli bir anlayış içerisinde çalışmaları, paylaşma düzeylerini artırmakta ve eğitimcilerin örgütleriyle bütünleşmelerine katkı sağlamaktadır (Özmen ve Güngör, 2008).

Bu araştırmada KKTC, Türkiye ve İsveç'teki eğitim ve denetim sistemleri ortak parametreler ekseninde karşılaştırılmalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, KKTC'deki eğitim denetim sistemindeki eksikliklerin giderilmesi ve iyileştirilmesi için yakın olan Türkiye örneği ile İskandinav ülkelerinden İsveç'in uygulanabilirliği görmek çalışmaya önem kazandırmıştır. Ayrıca, literatür taraması sonucu KKTC, Türkiye ve İsveç eğitim ve denetim sistemlerinin karşılaştırılmasının daha önce yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla; seçilmiş ülkelerin benzerlikler ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmasını sağlamak amacıyla her ülke eğitim sisteminin (a) eğitim politikaları, okul yapılanması ve işleyişi, (b) eğitim denetiminin amaçları, yapıları ve işleyişi (c) ve denetim sisteminin arasında benzerlikler ve farklılıklar olmak üzere incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma alanı, veri verilerin toplanması ve analiz edilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

KKTC, Türkiye ve İsveç eğitim ve eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmacı konuyla ilgili yazılı kaynaklar (mevzuat, kitap, makale, tez, gazete yazısı) aracılığıyla var

olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Tanrıöğren, 2011).

Çalışma Alanı

Bu araştırmanın çalışma alanı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti ve İsveç eğitim sistemleri ve denetimi ile ilgili alanyazındaki bütün çalışmalardan ve yasal belgelerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanması, nitel araştırma tekniklerinden biri olan döküman incelenmesiyle yapılmıştır. Bu çalışmada veri kaynağı olarak; KKTC, Türkiye ve İsveç'te yürürlükte olan eğitim sistemleri ve eğitim denetim sistemleri ile ilgili mevzuatlar, dergi, kitap, gazete yazısı, tez ve makaleler kullanılmıştır. Ayrıca eğitim ve eğitim denetimi sistemleri incelenen ülkelerin Eğitim Bakanlıklarının ve bağımsız kuruluşların elektronik yayınlarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, karşılaştırmaya dayalı ve analitik yöntem olarak bilinen Bereday Modeli'ne (1964) uygun olarak analiz edilmiştir. Bu analiz; betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma aşamalarını içeren dört aşamadan oluşmaktadır. Betimleme aşamasında; öncelikle ülkelerin eğitim sistemleri ilgili yazılı belgeler, raporlar vb. kaynaklar taranıp incelendikten sonra sınıflandırılmıştır. Yorumlama aşamasında; toplanan verilerin anlamlı olarak ifade edilmesi sağlanmıştır. Yan yana koyma aşamasında; incelenen ülkelere toplanan verilerin benzerliklerinin ve farklılıklarının yan yana, ayrı ayrı kolonlara konarak incelenmiştir. Yan yana koyma ve karşılaştırma aşamalarında da, Bereday'in yatay gösterimi yaklaşımı (tablosal gösterim) kullanarak incelenen alanlar düzenli olarak tekrar ve tekrar genelleme yapılmadan karşılaştırılmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

BULGULAR

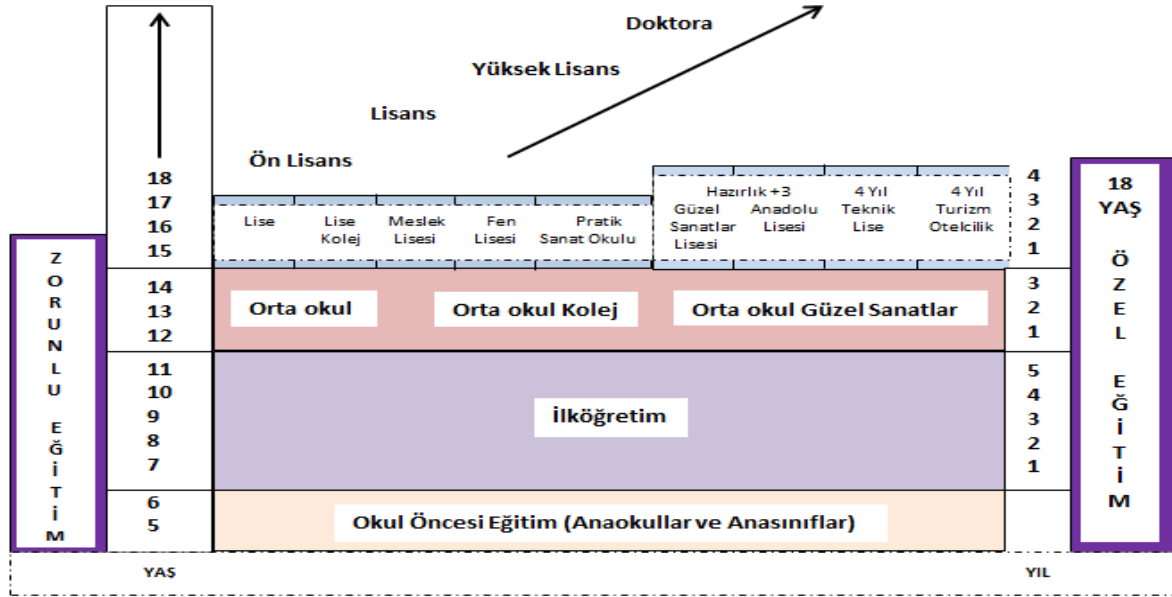
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi

KKTC'de temel eğitim, kamu ve özel öğretim kurumlarında gerçekleşmektedir. Kamu öğretim kurumlarında eğitim ücretsizdir. Eğitim ve öğretimin Türk dilinde yapılması zorunludur. KKTC Milli Eğitimin genel amacı, 11 Haziran 1986 yılında ve 51 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmış ve 1987, 1992, 2002 ve 2006 yıllarında değişikliği yapılmış olan KKTC Milli Eğitim Yasası ile belirlenmiştir. Buna göre; bir bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek, bilgi ve becerilerle donatmak, meslek sahibi yapmak; hem ekonomiyi desteklemek, hem sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, kazancı ve mutluluğu artırmak, vatani ve insanların çağdaş bir toplum olarak görmek isteyen yurttaşlar olarak yetiştirmek, KKTC'de eğitimin esas amaçları arasındadır (KKTC MEB, 2018).

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, okullarda yapılacak olan gözetim ve denetimden ve yurtdışında sunulan öğrenim ve uzmanlık hizmetlerinden KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı sorumludur (KKTC MEB, 2018).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığın hiyerarşik bir teşkilat yapısına sahiptir. Faaliyet alanları; Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Talim ve Terbiye Dairesi, Yükseköğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi, İlköğretim Dairesi, Genel Ortaöğretim Dairesi, Mesleki Teknik Öğretim Dairesi, Eğitim Ortak Hizmetleri, Kültür Dairesi, K.T. Devlet Tiyatroları ve Devlet Senfoni Orkestra ve korusu olmak üzere toplam 10 bölümde toplanmaktadır. Bu çalışmanın esas aldığı birim; Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu'dur.

KKTC Milli Eğitim Sistemi; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimi kapsayan örgün eğitim ve örgün eğitim dışındaki eğitim etkinlikleri kapsayan yaygın eğitim olmak üzere Şekil 1'deki gibi yapılandırılmıştır.



Şekil 1: KKTC Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması

Şekil 1’de de görüldüğü gibi, KKTC yasalarında öngörülen eğitime başlama yaşı beş yaşında olup 15 yaşına kadar (orta okul bitirme seviyesi) zorunlu eğitim vardır. Liseyi bitiren her başarılı öğrenci, yükseköğretime geçiş hakkı sağlar. Özel eğitimde ise, beş ile 18 yaş aralığı zorunlu eğitime tabiidir. Eğitim kademeleri bazında değerlendirildiğinde ise okulöncesi eğitim iki yıl; ilköğretim beş yıl; ortaöğretim ilk kademesinde üç yıl süreli ortaokul ve ikinci kademesinde üç veya dört yıl süren lise eğitimi olup, toplamında altı veya yedi yıldır. Yükseköğretimde ise, ön lisans bir yıl, lisans eğitimi dört veya beş yıl, yüksek lisans iki yıl ve doktora eğitimi dört yıl sürmektedir. Zorunlu eğitim sekiz yıl olup, ilköğretim (bel yıllık süreli ilkokul) ve ortaöğretimin ilk aşamasından (üç yıllık süreli ortaokul) oluşmaktadır. Eğitimin her aşamasında okullar devlet veya özel olabilmektedir (KKTC Resmi Gazete, 1986).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Denetimi Sistemi

KKTC’de tüm eğitim ve öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı adına denetim ve değerlendirme işlemlerini yapan ve raporları sunan Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu’dur. Bu Kurula bağlı olarak görev yapan branş denetmenleri ortaöğretimden sorumluyken, ilköğretim denetmenleri ilköğretimden sorumludur. KKTC Anayasa’nın 94. maddesi’ne göre denetim, kurulların belirlediği görevler doğrultusunda Eğitim Başdenetmen ve Eğitim Denetmenleri ile yürütülür. Denetim ve değerlendirme kurulları ise; Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Üst Kurulu (Üst Kurul), Eğitim Denetmenleri Genel Kurulu (Genel Kurul), İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları (İlçe Kurulları) ve Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Okul Kurulları) olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Böylece (KKTC Resmi Gazete, 2006, madde.7, 8, 9, 11).

Üst Kurul: Üst Kurul, Başkan, Başkan Yardımcısı (Müdür muavini), Eğitim Başdenetmenleri ve Genel Kurul tarafından seçilecek beş eğitim denetmeninden oluşmaktadır. Üst kurulun kapsamlı görev, yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Genel Kurul: Eğitim Denetmenleri Genel Kurulu, eğitimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili alanlarda bir danışma aracı olup, Üst Kurul Başkanı, Başkan Yardımcısı (Müdür Muavini), Eğitim Başdenetmenleri ve Eğitim Denetmenlerinden oluşmaktadır. Eğitim denetmenleri Genel Kurulu bazı konularda Başkana ve Üst Kurula görüş bildirir ve önerilerde bulunur. Genel Kurul, akademik takvimde her dönemin başında, yılda en az 2 defa olağan ve Başkanın çağırdığı veya eğitim denetmenlerinin 1/5’inin yazılı istemi taktirde olağanüstü toplanılmaktadır. Geçerli bir mazereti olan kişi(ler) dışındaki tüm üyelerin Genel Kurula katılmaları şarttır. Genel Kurul, katılımcıların mümkün olduğunca tümüyle

toplanır, son olarak da Başkana ve Üst Kurula sunulacak öneriler toplantıya katılanların 2/3'ünün onayı ile kararlaştırılır.

İlçe Kurulları: İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Bakanlık tarafından görevlendirilen Eğitim Başdenetmeni, Eğitim Denetmenleri, ilçe okulları ve okul aile birlikleri temsilcilerinden oluşmaktadır. İlçe Kurulları görüş almak amacıyla belediye, kaymakamlık, ilgili meslek örgütleri, öğrenci temsilcileri ve toplantı gündemiyle ilgili diğer yasal kuruluş temsilcilerini gerektiğinde toplantıya çağırma hakkına sahiptir. Eğitim Başdenetmeni, Bakanlık tarafından görevlendirilir ve İlçe Kurullarına başkanlık eder. Eğitim Başdenetmeni yokken, en yüksek mevkideki Eğitim Denetmeni başkanlığa vekillik eder. İlçe Kurulları bir eğitim - öğretim yılı içerisinde en az 2 kere olağan toplanırken, Bakanlığın talebi üzerine veya ilçedeki okulların 1/3'ü (üçte birinin) yazılı isteği ile de olağanüstü toplanabilir. İlçe Kurullarının mümkünse tüm temsilcilerin katılımı ile 2/3'ünün (üçte ikisinin) oy çokluğu ile karar alınır. İlçe Kurulları ilköğretim veya ortaöğretim ile ilgili çalışmalarını bu Yasa kuralları gereğince ayrı ayrı toplanarak değerlendirir ve ardından raporla Bakanlığa sunmaktadır.

Okul Kurulları: Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, her okulun bünyesinde okul müdürü başkanlığında, okuldaki müdür muavini(leri), atölye şefleri, bölüm şefleri, öğretmen(ler), okul aile birliği temsilcisi, ilgili öğretmen sendikası ve varsa öğrenci temsilcilerinden oluşmaktadır. Okul kurulları bir eğitim - öğretim yılı içerisinde, bir başında ve bir de sonunda en az iki kez olağan toplanmaktadır. Okul müdürünün talebi olursa olağanüstü de toplanabilir. Salt çoğunluğu ile toplanılır. Karar yetersayıları ise, toplantıya katılanların 2/3'ünün (üçte ikisinin) olumlu oyu ile olur.

KKTC'deki okulların denetim sırasında, bazı evraklar incelenir ve kriterler göz önünde bulundurulur. Bunlar: okulun genel durumu; öğrenci, öğretmen, diğer personellerle ilgili evraklar; yazı, hesap, demirbaş ve döner sermaye; öğretim durumu; eğitim durumu; okul aile birliğinin katkısı; ve okul yönetimi olarak yedi başlık altında toplanabilir. İncelenen evrak ve kriterler haricinde, bir de okul yöneticisine yönelik "Yönetim Denetim Raporu" düzenlenir. Bu raporda, denetlenen yöneticinin genel bilgileri haricinde, mevzuat bilgisi, eğitim-öğretim ve yönetim bilgisi, öğretmen ve öğrencilere sağladığı fırsat eşitliği, personelinin geliştirme çabası, örnek olma, Atatürk İlke ve Devrimlerini sürdürme, yazı ve kayıtların tutulması, öğretmen-öğrenci-veli iletişimin etkililiği, diğer kurumlarla işbirliği, bina ve envanterin korunması, etkinlik ve yarışmalara teşviki, üstlerle iyi ilişkiler kurma, olumlu okul iklimi sağlama başarısı gibi konularla özetlenebilir (KKTC MEB, 2018). Başka bir ifadeyle, yazılan bu raporun amacı, okullarda eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesini sağlamak, eğitim ve öğretimde kaliteyi yükseltmek, gözlemlenen yetersizlik, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için yön göstermek, her alanda etkinliği ve gelişimi sağlayacak veriler ve öneriler içermektir (KKTC Resmi Gazete, 2006, madde. 23).

Eğitim Denetmenleri saygınlığı ve güveni sarsacak davranışlarda bulunamazlar. Denetim geçerli ve güvenilir olmalıdır. Yasa uyarınca, denetim, çağdaş teknikler kullanılarak yapılmalı, tüm alanları kapsmalı, öğretmenin bilgisi dahilinde olmalı ve sonuç birlikte değerlendirilirken olumlu geri bildirimlerle öğretmeni geliştirmeyi hedeflemelidir. Denetim, bir komisyon tarafından yürütülür ve çalışma sonuçlarını gösteren raporları düzenleyerek, Üst Kurulun değerlendirmesi için sunulmaktadır. Üst Kurul çalışmaları sonucunda, yapılan denetimin içerik ve amacına uygun olarak; Genel Denetim Raporu; Personel Denetimi Raporu; Ön Araştırma ve Soruşturma Raporu; İnceleme, Araştırma ve Değerlendirme Raporu; ve Program Denetim Raporu hazırlanmaktadır (KKTC Resmi Gazete, 2006, madde. 23).

Okulların genel denetiminden sonra hazırlanan "Genel Denetim Raporu", olumlu konuların yanısıra olumsuz ve geliştirilmesi gereken noktalar da yorumlanır. Üst Kurul, raporları değerlendirdikten sonra hakkında rapor düzenlenen kişiye veya kuruma açıklamak ve sonuç raporunu en geç 20 gün içinde, imza karşılığı, duyurmakla yükümlüdür. Yapılan denetim ve değerlendirme sonuçlarına göre hazırlanan raporda, denetlenen veya değerlendirilen yönetici ve öğretmenlerin derece ve kademe yükselmeleri veya ödüllendirilmeleri söz konusu olabilmektedir. Ancak, aynı zamanda disiplin işlemlerinde ve burs, kurs ve benzeri başvuruların değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması ile de sonuçlanabilmektedir (KKTC Resmi Gazete, 2006, madde. 24).

Şekil 2’de de görüldüğü gibi, Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitim 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkartılarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan kişilere yönelik faaliyetler de bulunmaktadır. Bu özel programlar, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında sürdürülmektedir. Yükseköğretim ise, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının (enstitü, üniversite, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezleri) tümünü kapsamaktadır.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİ

Türkiye’de denetim; çağımızdaki değişimi ve gelişmeleri doğru anlayıp değerlendirebilmek için sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmek; eğitimin çıktısından memnun kalmak; sorunların çözümünde ve eğitim yönetiminde karar verme durumunda ilgililerin katılımını sağlamak; karar alma veya verme aşamasında veri kullanarak hakim kılmak; ve insanlık onurunu en üstte tutmayı ve yüceltmeyi hedefleyen Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin benimsenmesini amaç edinmiştir (Kasapçopur, 2007).

Türkiye Eğitim Denetim Sistemi merkezi bir yönetim anlayışıyla yürütülür. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim hizmeti veren tüm kurum ve kuruluşlar Milli Eğitim Bakanlığın Teftiş Kurulu’nun denetimine (denetim, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme) tabidir (TC Resmi Gazete, 2017, madde.7). Denetim hizmetleri, Bakanlık ve İlköğretim Müfettişliği olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bakanlık müfettişleri, MEB Teftiş Kurulu’nda görev yapmakta ve bakana bağlıdır. İlköğretim müfettişleri ise taşra teşkilatında valilik (il milli eğitim müdürlüğü) emrinde görevlidirler (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Türkiye’de ortaöğretime denetleyen müfettişler ile ilköğretime denetleyen müfettişlerin görev, amaç, yetiştirme şekilleri farklılık göstermektedir (Ada ve Baysal, 2008). Eğitim hedeflerine ulaşılması amacıyla Ağustos 2017 yılı itibarıyla Türkiye’de eğitim denetimi yapan, 450 müfettiş, 50 baş müfettiş ve 250 de müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 750 müfettiş kadrosu bulunmaktadır (Hürriyet Gazetesi, 2017).

Denetim, okulun eğitim ve yönetim süreçleri bakımından kayıt ve işlemlerin incelenmesi ve genel işleyişine bakmasıdır. Buna göre; bina durumu, acil durum düzeni, yazı işleri, büro işleri, öğrenim durumu, eğitim durumu, öğretmenler kurul toplantıları, rehberlik çalışmaları, planlar, ve disiplin kurulu çalışmaları gibi denetim konularının üzerinde durulmaktadır (Taymaz, 2015).

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na göre; okul denetimine başlamadan önce bir ön çalışma yapılır; a) bilgi toplama/ön araştırma, b) potansiyel sorunlu alanlar, c) rehberlik ve denetim araçlarının belirlenmesi ile, ç) rehberlik ve denetim öncesi hazırlık toplantısı kademelerinden oluşmaktadır. Ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra, denetim gerçekleştirilir ve denetim sonrası elde edilen bulgular değerlendirilerek, okul yönetimi ve çalışanlarına katkı sağlayacak, okulun performansını artıracak öneriler geliştirilir. Denetim sırasında okul yöneticileri ve personel hakkında, sorumluluk duygusu, görevine bağlılık, işine ve çevresine karşı tutumu, mesleki donanım, sözlü ve yazılı ifade becerisi, kendini geliştirme çabası, düzeni, çalışkanlığı, verimliliği, temsil ve yönetme becerileri gibi konularda değerlendirme yapılır (MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, 2016). Raporlarda ulaşılan görüş, kanaat, sonuç ve öneriler net bir şekilde, belgelere ve yasalara dayandırılarak açıklanır (TC Resmi Gazete, 2017, madde. 53).

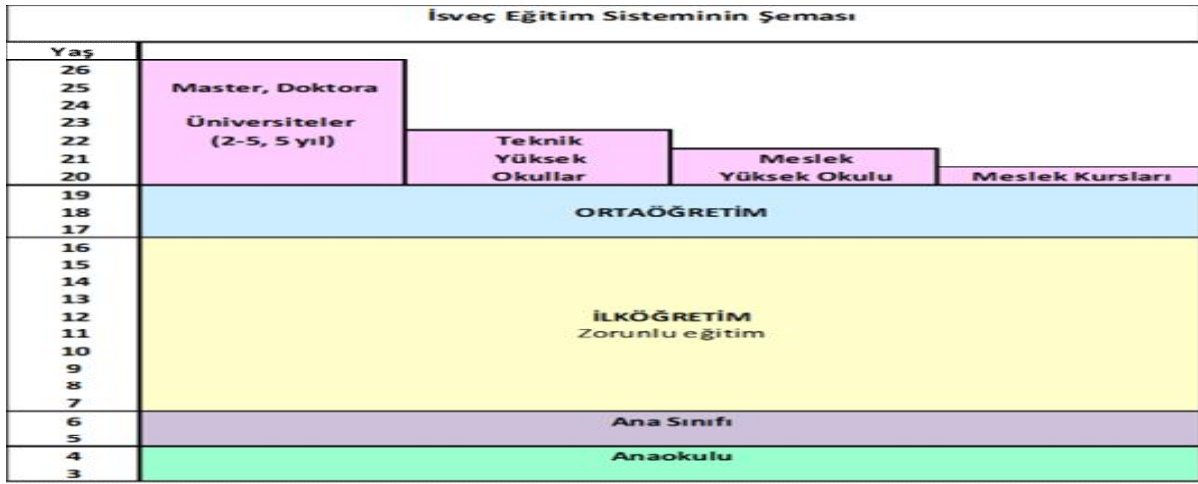
İSVEÇ EĞİTİM SİSTEMİ

İsveç’te eğitimin genel amacı, önde gelen yüksek standartlarla karakterize edilen bir bilgi ve araştırma ülkesi olmasını sağlamaktır. Toplumun gelişimine ve endüstrinin rekabetçiliğine katkıda bulunması en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Government Offices of Sweden, 2018). Ayrıca, okul öncesi eğitim düzeyinden başlayan, cinsiyet kalıplarına ve cinsiyet rollerine karşı koyan öğretim yöntemlerini kullanarak, cinsiyete bakılmaksızın çocuklara hayatlarında aynı fırsatları vermeyi amaç edinerek eğitime giderek daha fazla dahil etmektedir (Swedish Institute, 2018).

İsveç eğitim politikasına göre; ücretsiz ömür boyu eğitim, eğitimde tarafsızlık ve etnik köken ayrımı olmaksızın herkese üstün kaliteli eğitim verilmesini amaçlamaktadır. Eğitim ile ilgili yasal düzenleme veya bir reform yapılacak ise, çeşitli meslek gruplarının fikirleri alındıktan sonra Parlamento'ya sunulur ve kararlar Parlamento tarafından verilmektedir (Polatcan, 2014).

İsveç eğitim sisteminin yönetimi, yerel ve merkezi yönetimler olarak ikiye bölünmüştür. Belediyeler, üniversiteler dışında tüm kamu eğitiminin örgütlenmesinden sorumlu kurumlardır (Eurydice, 2017). Belediyeler'in sorumlulukları Belediye Yasası ile düzenlenmiştir. Bu yasaya göre, okul öncesi eğitim, özel eğitim, zorunlu eğitim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi belediyenin ana sorumlulukları oluşturmaktadır (Swedish Institute, 2018).

Diğer ülkelere de olduğu gibi, İsveç eğitim sisteminde de, eğitim basamakları bulunmaktadır. Bunlar; okul öncesi, ilköğretim (zorunlu), ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere dört temel basamak ve yaş grupları itibarıyla Şekil 3'te gösterilmiştir (TC MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını, 2007).



Şekil 3: İsveç Eğitim Sisteminin Okul Yapılanması

Şekil 3'te görüldüğü gibi İsveç'te eğitim üç yaş itibarıyla başlayabilmektedir. Zorunlu eğitim ise 7-16 yaş arasındadır. Ancak, 1991 yılından bu yana çocukların altı yaş itibarıyla da zorunlu eğitime başlayabilme hakları bulunmaktadır. Altı yaşında ilkokula başlayabilmek için ailelerin talebi ve okul kapasitesinin yeterli kapasitesi olmasının yanı sıra, belediyenin de bu hizmeti sunabiliyor olması gerekir (Sverigeturism, 2008, akt. Boztaş ve Er, 2012). Ortaöğretim, diğer adıyla lise, 17-19 yaş aralığını kapsayan, yükseköğretime geçiş için gerekli olan eğitim kademesidir. Üniversiteye girecek olanların yaşı 20'nin üzerindedir (EIU Views Wire, 2007, akt. Boztaş ve Er, 2012) ve yüksek öğretime başlamak için temel koşul, ortaöğretime tamamlanmış olmaktır. İsveç'te üniversiteye giriş için sınav sistemi uygulanmamaktadır (Ada ve Üstün, 2008).

İSVEÇ EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMİ

1861 yılından beri İsveç okullarında denetimin yapıldığı görülmektedir. İsveç Okullar Müfettişliği, bugün bir devlet kurumu olup Milli Eğitim ve Araştırma Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren, yaklaşık 400 çalışanı ile yürütülmektedir. İsveç'te beş farklı yerde denetim ofisi bulunmaktadır. Bunlar; Göteborg, Lund, Umea, Linköping ve başkent Stokholm şehirlerindedir. Her bölgenin denetim ofisi, kendi bölgesindeki işlem ve okullardan sorumludur (Kasapçopur, 2007). İsveç'te okullar belediyeye bağlı olduğundan, okulun kalitesi ve sonuçlarından belediyeler sorumludur. İsveç Okullar Müfettişliği'nin eğitim kurumlarını takip etmek ve incelemek görevi (Skolinspektionen, 2017) yanı sıra, farklı denetim araçlarını kullanarak denetlenen tüm okulların iyileştirilmesi için etkileyeceğini, aynı zamanda tüm eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkıda bulunma görevine de sahiptir (Gustafsson ve Myrberg, 2011).

Yeni açılmış bir okulun, yaklaşık dört ile altı ay sürecektir olan ilk denetim süreci okulun ve personelin yasalar ve yönetmeliklere uygun olarak çalıştığına bakılması amaçlanır. Yapılan denetimden sonra okulun eksiklikleri tespit edilirse, işlem yapılmaktadır. Müfettişler, bazı tavsiyelerde bulunur ve rehberlik ederler. Okul müdürü ve okulun işleyişi bir süre izlenir ve yeniden değerlendirilir. Bu şekilde denetimin amacı, güvenli bir çevrede iyi eğitime katkıda bulunacaktır. Eksiklikler çok ciddi boyutta ise, okulun onayının iptal edilmesi söz konusu olabilmektedir (Skolinspektionen, 2017). Müfettişlik, belediye ve bağımsız okulları istediği zaman inceleme hakkına sahiptir. Ama genelde beş yıllık bir döngü halinde yapılır. Olumlu denetim geçmiş olan ve güvenilir belgelere sahip okullarda hiçbir denetim ziyareti yapılmamaktadır (Segerholm, 2011).

Denetim esnasında; öğrencide, hedeflenen kazanım ve sonuçlar, okul liderliği ve gelişimi ve öğrencinin bireysel hakları üzerinde özellikle odaklanılır. Prosedür gereği, denetimi yapacak olan müfettiş ekibinin özgeçmişinde eğitim veya öğretim, hukuk, değerlendirme, idari veya analitik çalışma alanlarında bilgi sahibi olabilmesi önemlidir (Carlbaum, 2016). Temel amaç, denetlenen okullarda öğrencilerin bilgi çıktılarına odaklanan daha iyi bir eğitimidir (Skolinspektionen, 2017).

İsveç Okullar Müfettişliği tüm faaliyetlerini dört temel denetim aracına dayandırır. Bunlardan birincisi, yasalık ve eşitlik konularına odaklanan bir programa göre tüm okulları kapsayan düzenli denetim; ikincisi, belirli derslere veya özel işlevlerde kalite konularına odaklanan tematik kalite değerlendirmeleri; üçüncüsü, bireysel öğrencilerin veya velilerin şikayetlerinin araştırılmasıdır. Başlangıç noktası, bireysel çocukken, araştırmalar aynı zamanda okuldaki farklı sistemlere ve işlevlere de katılabilir; ve son olarak dördüncü araç olarak, bağımsız okullara başlama başvurularının incelenmesi ve yeni kurulan bağımsız okullara denetim ziyaretleri yapılmasıdır (Schoolinspections, 2018).

İsveç Okullar Müfettişliği'ne okul ile ilgili şikayette bulunmak oldukça kolaydır. Telefon haricinde, internetten şikayet formu indirilerek, internet üzerinden (online) başvurarak veya e-posta yoluyla da yapılabilir. İstenildiği takdirde, verilen bilgiler anonim olarak alınabilir. Okulda gözlemlenen kötü bir muamele, öğretmenin çalışmalarındaki başarısızlığı veya uygunsuz bir davranışı şikayete sebep verebilmektedir. Şikayetin ardından okulla ilgili soruşturma başlatılır. Araştırma sonucunda, okulun kuralları ihlal ettiğini gösteriyorsa, bunun düzeltilmesi istenir. Aynı zamanda, İsveç Okul Müfettişliği, bir öğretmeni Öğretmenler Disiplin Kurulu'na da bildirebilir. Kurul, öğretmene bir uyarı vermeye veya öğretmenlik sertifikasını iptal etmeye de karar verebilir (Skolinspektionen, 2017).

İsveç Okullar Müfettişliği ziyaret edeceği okulu; denetim ziyareti öncesi, denetim sırası ve denetim sonrası olarak üç adımda belirlediği görülmüştür. Denetim ziyareti öncesi sürecinde istatistik, kalite raporları, önceki denetleme kararları, kalite denetim raporları ve mevcut materyaller incelenir; denetlenenler denetim sırasındaki süreci, hem "resmi görüşmeler" hem de "hoş sohbetler" şeklinde tanımlarken, genel soruların sorulduğu süreçtir; denetim sonrasında ise, toplantıların ve işbirliğinin gerçekleştiği aşamadır (Lindgren, 2015, ss. 48-52).

Düzenli gözetim çerçevesinde bir belediyeyi incelerken, tüm okullar ziyaret edilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, sorumlu politikacılar, okul hemşiresi dahil herkesle bir görüşme gerçekleştirilir. Amaç, okulun faaliyetlerini çeşitli perspektiflerden görmektir. Okul ortamını gözlemlerken, dersleri veya çocukları, öğrencileri veya öğrencileri içeren diğer faaliyetler de yakından takip edilir. Hem hukuki hem de nitelik yönleri ele alınmaktadır (Schoolinspections, 2018).

KKTC, TÜRKİYE VE İSVEÇ EĞİTİM VE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

KKTC, Türkiye ve İsveç eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişinde benzerlikler ve farklılıklar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: KKTC, Türkiye ve İsveç Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Boyut	KKTC Eğitim Sistemi	Türkiye Eğitim Sistemi	İsveç Eğitim Sistemi
Amaç	Atatürk'ün ilke ve devrimlerinin doğrultusunda yurttaşlar yetiştirmek. Mücadele tarihi bilen, manevi ve kültürel değerlerini koruyan bilinçli, banşıl yurttaşlar yetiştirmek. Saygılı, sorumluluk sahibi, yapıcı ve verimli bireyler yetiştirmek. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek sahibi yapmak.	Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı Milli değerlerini koruyan, geliştiren, yücelten, görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları hayatının parçası haline getirmiş bireyler yetiştirmek. Çevresine sorumlu; yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmek. Yetenekleri ve becerilerine göre iyi bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.	Demokratik değerlerle, ülkenin menfaatleri için insan gücünü sağlamak. Yeniliğe açık, hoşgörü ve adaletli bireyler yetiştirmek. Ücretsiz ömür boyu eğitim, tarafsızlık ve etnik köken ayrımı olmaksızın herkese üstün kaliteli eğitim vermek. Ailelerle işbirliği içinde, ev ve iş yaşamında uyumlu, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek.
Yapı	Kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınır. Eğitim politikalarının planlaması, karar alma ve uygulamasından MEB sorumludur. Ulusal düzeydedir. Örgün ve yaygın eğitim olmak üzere yapılandırılmıştır. Öğretmenler ve müdürler, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nca devlet tarafından sınav sonucuna göre istihdam edilir ve kadroludur.	Kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınır. Eğitim politikalarının planlaması, karar alma ve uygulamasından MEB sorumludur. Ulusal düzeydedir. Örgün ve yaygın eğitim olmak üzere yapılandırılmıştır. Öğretmenler, başarılarına göre Bakanlıkça tayin olunurlar ve kadroludur.	Kararlar Parlamento tarafından alınır. Eğitim Bakanlığı kararları uygulamadan sorumludur. Yerel düzeydeki eğitimden Belediyeler sorumludur. Ulusal ve yerel düzeydedir. Öğretmenler ve müdürler, yerel otorite (belediyeler) tarafından istihdam edilir ve kadroludur.
İşleyiş	Merkezi, milli program uygulanır. Okul öncesi, ilköğretim, ve Ortaöğretim devlet kaynakları aracılığıyla finanse edilir. Yükseköğretim ücretlidir. Zorunlu eğitim 10 yıldır. (5-15 yaş). Zorunlu eğitimin ardından + 3 lise seviyesini okuduktan sonra, Türkiye üniversite sınavına girilir ve alınan puana göre üniversiteye yerleştirilir. Öğretmen yetiştirme üniversite ve öğretmen akademisinde gerçekleştirilmektedir.	Merkezi, milli program uygulanır. Okul öncesi, ilköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim devlet kaynakları aracılığıyla merkezden finanse edilmektedir. Zorunlu eğitim 12 yıldır. Kesintili zorunlu eğitim uygulanmaktadır ve okul yapılanması 4+4+4 biçimindedir. İlkokul 4, ortaokul 4, ortaöğretim (lise) 4 yıl şeklinde yapılandırılmıştır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Zorunlu eğitimin ardından merkezi sınavla girilir ve alınan puana göre üniversiteye yerleştirilir. Öğretmen yetiştirme üniversitelerde gerçekleştirilmektedir.	Merkezi ve yerel programlar uygulanır. Okul öncesi, ilköğretim, Ortaöğretim, ve Yükseköğretim devlet kaynakları ve yerel kaynaklar aracılığıyla merkezden finanse edilmektedir. Kesintisiz zorunlu eğitim 9 yıldır. Ortaöğretim (lise) 3 yıldır ve zorunlu değildir. Ortaöğretimden Üniversiteye geçiş aşamasında öğrencinin ortaöğretimdeki başarı notlarının ortalamaları alınarak yapılır. Öğretmen yetiştirme üniversite ve kolejlerde gerçekleştirilmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, her üç ülkenin eğitim sisteminde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Kuzey Kıbrıs ve Türkiye Eğitim Sisteminin amacında manevi ve milli değerlerin üzerinde durulurken, İsveç Eğitim Sisteminde ise demokratik eğitim değerleri, yenilikçilik ve iyi vatandaş yetiştirmek ve eşit şartlarda eğitim olanağı hedeflemektedir. Kuzey Kıbrıs ve Türk Milli Eğitim Sisteminde kararlar MEB tarafından alınırken, İsveç'te eğitimle ilgili kararlar Parlamento tarafından alınır ve Eğitim Bakanlığı kararları uygular. Zorunlu eğitim Kuzey Kıbrıs'ta 10 yıl, Türkiye'de 12 yıl, ve İsveç'te 9 yıl olarak verilmektedir. Tablo 1'de belirtilen üç eğitim sisteminin eğitim ile ilgili plan ve politikaların uygulamasından Eğitim Bakanlıkları sorumludur. Üç eğitim sisteminde eğitimin finansal kaynakları merkezi bütçeden sağlanmaktadır. Ayrıca, belirtilen üç eğitim sistemindeki kamu öğretmenleri kadroludur, ancak İsveç'teki öğretmenler, belediyeler tarafından, KKTC ve Türkiye'de ise Bakanlıkça istihdam edilmektedir.

4.4.2. Denetim sistemleri

Kuzey Kıbrıs, Türkiye ve İsveç Eğitim Denetim Sisteminin amaç, yapı ve işleyişinde benzerlikler ve farklılıklar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: KKTC, Türkiye ve İsveç Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması

Boyut	KKTC Eğitim Sistemi	Türkiye Eğitim Sistemi	İsveç Eğitim Sistemi
Amaç	Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin mevzuata uygun işlendiğini denetlemek.	Öğretimde yanlışlık ya da eksiklikleri saptamak, rehberlik etmek ve eğitimi geliştirmek.	Okulun ve personelin yasalara ve yönetmeliklere uygun olarak çalıştığını bakmak.
	Denetlenen okulun aksaklık ve eksikliklerini gidermek için önerilerde bulunmak.	Öğretim metotlarını geliştirmek ve öğretmenlere yardımcı olmak. Toplam Kalite Yönetimi felsefesini benimsetmek.	-Denetlenen okulun kalitesini gözden geçirmek ve kalkınmaya nasıl katkıda bulunduğunu gözlemlemek.
	Çağdaş ve kaliteli eğitim sunabilmek için, müdür, öğretmen ve çalışanlara yardımcı olmak, rehberlik etmek, işbirliği yapmak, yol gösterici olmak ve görevde eğitim hizmeti sunmak.	Başarılı ortaya çıkarmak. Yapıcı olmak. Eğitim ve disiplin problemlerine gözüm bulmak.	Güvenli bir çevrede, iyi bilgiye ve tüm öğrencilerin eşit haklara sahip olduğunu görmek.
		Eğitsel konularda konuşmalar yapmak, mesleki yayınları tanıtmak ve eğitim teknolojilerinden yararlanmayı teşvik etmek. Okul çevre ilişkileri, disiplin kurulu, öğretmenler kurulu toplantılarının kararlarını incelemek.	Eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkıda bulunmak. Öğrencilerin yetenek alanlarına göre daha iyi bir eğitim sağlanmasına yardımcı olmak.
Yapı	Merkezi bir yapılanması var. Denetimden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.	Merkezi bir yapılanması var. Denetimden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.	Denetimden İsveç Okullar Müfettişliği sorumludur.
	Ulusal düzeyde denetim yapılır.	Ulusal ve yerel düzeyde denetim kurulları vardır.	Ülkenin 5 farklı yerinde denetim ofisi bulunmakta ve her ofis kendi bölgesindeki denetim işlerinden sorumludur.
	Denetimi; Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu gerçekleştirir.	Denetimi; ulusal düzeyde Teftiş Kurulu Başkanlığı gerçekleştirir.	Belediyeler, okulların çalışmasından ve personelinin sorumludur.
İşleyiş	Okulların ne zaman denetleneceği bilinmemektedir. MEB denetimin gerçekleşeceğini uygun gördüğü zaman belirlemektedir.	Okullarda denetim yılda 1 defa yapılmaktadır. Denetimin yılın hangi evresinde gerçekleşeceği ile ilgili yasal bir düzenleme mevcut değildir.	Okul denetimi 3 ile 5 yıl arasında yapılır. Ancak şikayet varsa denetim hemen gerçekleştirilir.
	Denetim yapılacağı okullara önceden haber verilmesiyle ilgili bir düzenleme bulunmamaktadır.	Okulun tüm etkinlikleri incelemeye alınır. Sorunlarla karşılaşıldığı zaman çözüm yolları birlikte saptanır ve alınacak önlemler hakkında rehberlik sağlanır.	Denetim öncesi okul yetkililerine, öğretmenlere, velilere ve okul çalışanlarına anket uygulaması gerçekleştirilir.
	Ailelerin denetim etkinliğine katılmaları hakkında yasal bir düzenleme yoktur.	Ailelerin denetim etkinliğine katılmaları hakkında yasal bir düzenleme yoktur.	Aileler denetim sürecine dahildir.
	Denetim raporları dosyalanır ama bulgular okul ile paylaşılmamaktadır.	Denetim bilgilendirmesiyle ilgili toplantılar yapılır ve sonuçlara göre iyileştirilmeye gidilir. Denetim rapor sonuçları yayınlanmamaktadır.	Denetim sonuçları İsveç Okullar Müfettişliği'nin resmi sitesinde yayınlanır. Görevlilerin ve okul temsilcilerinin bulunduğu geri bildirim seminerleri düzenlenir. Tavsiye ve önerilerde bulunulur.
			İsveç Okullar Müfettişliği önerilerin uygulanıp uygulanmadığını takip eder. Kuruma maddi ceza verilebilir ve onayları geri çekilebilir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, KKTC ve Türkiye arasında çok benzerlik bulunmaktadır. Ancak İsveç'te bazı farklılıklar göstermektedir. Amaç doğrultusunda, her üç ülkenin de denetimin eğitimi iyileştireceği beklentisi mevcuttur. Üçünde de denetimin, öğretmenlere ve yöneticilere rehber olacağı ve önerilerde bulunması amaçlanmıştır. İsveç ayrıca ülke kalkınmasına önem vermektedir. Yönetim açısından, KKTC ve Türkiye'de denetimler sorumlu Bakanlık iken, İsveç'te denetimden SSI sorumludur. İşleyiş olarak, KKTC okulları denetimin ne zaman yapılacağını bilmemekte, Türkiye'de her yıl, İsveç'te ise 3-5 yıl arasında gerçekleştirilmektedir. Velilerin denetime katkısı KKTC ve Türkiye'de yoktur, ancak İsveç'te ailelere okul denetiminden önce anket uygulaması yapılır ve okul hakkında bilgiler istenmektedir. Denetim sonuçları KKTC ve Türkiye'de resmi olarak açıklanmazken, İsveç'te halka açık bir şekilde yayınlanır. Her üç ülkenin denetim sonucuna göre iyileştirilmeye gidilmesi beklenirken, İsveç'in ayrıca önerilere uyulmadığı takdirde kuruma para cezası verme hakkına sahiptir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

KKTC, Türkiye ve İsveç Eğitim Sisteminin genel amacı ve politikasında benzerlikler görülmüştür. Her üç ülkede eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bulunmaktadır. Bununla beraber; sorumluluk sahibi, ülkesini ileriye götüren, verimli, üretken, araştırmacı, duyarlı, zamanın yeniliklerine ayak uyduran ve katkıda bulunan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Farklı olarak, KKTC ve Türkiye, Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı olarak eğitim vermektedir.

Üç ülkenin eğitim kademeleri itibarıyla da eğitimin amaçlarında farklılıklar ve benzerlikler görülmüştür. KKTC ve Türkiye'de okul öncesi evresinin amacında benzerlikler bulunmaktadır, bunlar; çocukların beden, zihin ve duygu yönlerinden gelişmesini, bilgi, beceri ve iyi alışkanlıklar kazanması, Türkçe'yi güzel konuşması ve ilköğretime hazırlanmasıdır. İsveç'te okul öncesi eğitimin amacı ise; yüksek kaliteli

ve eşit haklarla eğitim sunmaktır. KKTC ve Türkiye’de olduğu gibi, bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştiren bir ortam yaratmak ve ilköğretime uyumlu bir geçiş sağlamayı da hedeflemiştir.

KKTC ve Türkiye’de ilköğretim çağındaki bir öğrencinin benzerlikleri; Atatürk ilke ve devrimleri ile Atatürk milliyetçiliğini ve toplumsal mücadelenin gerçeklerini öğretmek; temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştirmek; üst öğrenime hazırlamak; estetik duygularını geliştirmek, doğruyu, güzeli ve iyiyi görebilme yeteneğini kazandırmak; yardımlaşma, arkadaşlık, insan ve doğa sevgisini aşlamayı hedeflemiştir. Türkiye ile KKTC arasındaki farklılık ise, Türkiye’de; okuma alışkanlığının kazanılması, zararlı maddelerin bilincinde olma ve uzak durma, ülkenin huzurunu bozacak faaliyetlerden uzak durulması da hedeflenmektedir. İsveç’te ilköğretim’de kazanılması istenen hedefler ise oldukça basit ve KKTC ve Türkiye ile farklılık göstermektedir; eşitlik kavramına göre hareket eden, ulusal kazanım hedeflerine ulaşan öğrenci profili ve yeteneklerini geliştirebilmek için yüksek kaliteli bir ortam sağlamaktır.

Ortaöğretim düzeyinde, KKTC, Türkiye ve İsveç’in amaçlarında benzerlikler bulunmaktadır. Üç ülke’nin temel hedefi öğrencilerin; tam donanımlı, bilinçli ve kültürlü bireyler olarak yükseköğretime göndermek ve iş hayatına hazırlamaktır. Ancak, yükseköğretimde ise amaçlarda farklılıklar bulunmaktadır. KKTC’de öğrencilerin ilgi ve yeteneklere göre eğitim görmesi ve kalkınmayı sağlamak amaçlanırken, Türkiye’de bu amaçlarla birlikte ayrıca; ihtiyaçlar doğrultusunda insan gücü yetiştirmek, bilimsel öğretim yapmak, farklı alanlarda inceleme ve araştırmalarda bulunmak, Hükümet ve kurumlarla işbirliği olmak, yayınlar yapmak, aydınlatıcı bilim verilerini halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak da vardır. İsveç’te ise temel amaç; uluslararası standartları korumak ve etkili bir eğitim ortamı yaratmaktır.

Her üç ülkenin yönetsel yapılanmasında farklılıklar bulunmaktadır. Ancak, ortak özelliği ise en başta bir Bakanın olmasıdır. Farklı bir nüfusa sahip üç ülkenin de kendi içerisinde görev dağılımı ve alanlarda farklılık göstermektedir. KKTC’de eğitim ve denetimden sorumlu daire Milli Eğitim Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu Dairesi iken; Türkiye’de bakanlığa ve yerel birimlere bağlı Teftiş Kurulu; İsveç’te, bakanlığa bağlı İsveç Okullar Müfettişliği sorumludur. Kararlar, KKTC ve Türkiye’de MEB tarafından alınırken, İsveç’te kararlar Parlamento tarafından alınmaktadır. Her üç ülkede öğretmenler kadroludur, ancak KKTC ve Türkiye’de istihdam Bakanlıkça yapılırken, İsveç’te Belediyeler tarafından yapılmaktadır.

KKTC, Türkiye ve İsveç Eğitim Sistemlerinde okul yapılanması açısından farklılıklar bulunmaktadır. KKTC Eğitim Sisteminde okul öncesi eğitim 5-6 yaş grubundaki çocuklarla başlamaktadır. Türkiye Eğitim Sisteminde ise okul öncesi, 3-5 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. İsveç Eğitim Sisteminde, 3-4 yaş ve 5-6 yaş arasındaki çocukları anasınıf ve anaokul olarak ayırmaktadır. KKTC’de zorunlu eğitim, okul öncesinden başlar ve ortaokulun sonuna kadar olan 5-15 yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim (6-18 yaş) 4 (ilkokul) + 4 (ortaokul) + 4 (lise) olarak ifade edilmekte ve toplam 12 yıl zorunlu eğitim görülmektedir. İsveç’te zorunlu eğitim 9 yıl olup 7-16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. İsveç ve KKTC’de lise eğitimi zorunlu eğitime girmemektedir.

KKTC ve Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler ortaöğretime tamamladıktan sonra, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından yürütülen YGS ve LYS sınavlarına katılmaya hak kazanır ve kazandıkları puanlar ile yükseköğretime geçiş sağlar. İsveç’te yükseköğretime devam edecek öğrenciler için merkezi bir sınav sistemi yoktur. Öğrencinin; ortaöğretimdeki başarı notunun ortalaması ve okulun yönlendirmesiyle meslek kursuna, meslek yüksek okuluna, teknik yüksek okuluna veya üniversite’ye geçiş sağlamaktadır.

Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere, İsveç’te okullar ücretsizdir. KKTC ve Türkiye’de ise okullar ortaöğretimin sonuna kadar ücretsizdir. Yükseköğretim ücretli olup çeşitli burs imkanları sağlanmaktadır.

Yukarıda de belirtildiği gibi, KKTC, Türkiye ve İsveç’teki denetim sistemindeki amaçlarında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak işleyişi oldukça farklıdır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi, temel amaçlar doğrultusunda nasıl işlendiğini gözlemlemek, rehberlikte bulunmak ve eğitim sisteminin iyileştirilmesine

katkıda bulunmak bu ülkelerdeki denetimin esas amaçlarındandır. İşleyiş bakımından; KKTC’de denetimin ne zaman yapılacağı hususunda bir düzenleme bulunmamakla birlikte, Türkiye’de denetim her yıl, İsveç’te ise üç ile beş yıl arasında yapılmaktadır. Velilerin, KKTC ve Türkiye’deki denetim sürecine katkısı bulunmamaktadır. Ancak İsveç’te veliler de sürece dahil edilir. KKTC ve Türkiye’de denetim süreci gizlilik içerisinde yürütülürken, İsveç bu konuda oldukça şeffaf ve halka açık bir şekilde denetim raporlarını sunabilmektedir. KKTC’de denetim sonrası öneri sunmak ve rehberlikte bulunmak bulgularına rastlanmasa da, Türkiye ve İsveç’te öneri sunmak ve rehberlikte bulunmak süreci okul yönetimi ve okul personeliyle işbirliği içerisinde yürütülmektedir. İsveç’te İsveç Okullar Müfettişliği önerilerin uygulanıp uygulanmadığını takip eder ve gerekirse okula ceza verir.

Dünya ülkeleri eğitimde rekabet ederken, başarının ön plana çıkarılması için dünya ülkelerinde kıyasıya bir yarışın olduğu görülmektedir. Küresel eğitimdeki başarının çıktısı ancak uluslararası düzenlenen sınavların sonuçlarına göre kıyaslanabilir. PISA, bu sınavlardan biridir. En son çıkan 2015 PISA sonuçları incelendiğinde, Uzakdoğu ülkelerinin başarı oranının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. En fazla başarıyı ise Singapur’lu öğrenciler göstermiştir. Çünkü tüm alanlardaki (fen, matematik ve okuma) en yüksek notları almıştır. Singapur’un ardından başarı sırasıyla Japonya, Estonya, Finlandiya ve Kanada gelmektedir. Türkiye 50. sırada yer almaktadır (OECD, 2018).

Başarısı kanıtlanmış Singapur, Japonya, Estonya, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin (OECD, 2018) okul denetim sistemi incelendiğinde, bu ülkelerin sürekli gelişim içinde olmak için hedefler belirlediği ve kendini denetlediği görülmektedir. Bu ülkelerdeki öğretmenler akademik yılın başında bireysel hedeflerini belirlemekte ve mesleki yardımlaşma ile yıl sonunda hedeflerine ulaşmış olup olmadığını değerlendirmektedirler. Alınan denetim sonuçlarına göre öğretmenler terfi ve ek ikramiyeden faydalanır (Maya ve Yılmaz, 2017, s. 110). Denetim sisteminin işleyişinin yeniden gözden geçirilmesi ve başarı gösteren ülkelerin denetim sistemlerine göre uyarlanması, hem KKTC’de hem de Türkiye’de olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca KKTC Eğitim Denetimi Sisteminin faal ve etkili bir şekilde işleyebilmesi için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı yasal dayanakları gözden geçirmesi, öğretmenlerin, yöneticilerin ve sendikaların fikirleri de göz önünde bulundurularak köklü bir değişime gidilmesi; Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kuruluna, ilgili bölümden yüksek lisans eğitimini tamamlamış, alanında uzman denetmen sayısının artması halinde, okullarda denetim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebileceği planlanabilir. Şeffaflık esas alınmalı ve denetim etkinliklerinin sonuçları okullara, ilgili çevreye paylaşılmalı ve velilerin denetim sürecine dahil edilebilir; okulda denetim yapıldıktan sonra, denetmen tarafından sunulan önerilerin uygulanıp uygulanmadığının takip edilmesi önemlidir. Okullardaki eksikliklerin giderilmesi için, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin uyum içerisinde olması gerekir ve gerekli rehberlik de verilebilir. Öğretmenlere ders alanlarına yönelik atölye çalışmaları ve eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmak için bilgilendirmeler yapılabilir; çağdaş denetim uygulamaları ile ilgili bilgi-beceri ve farkındalıkların artırılması amacıyla KKTC’de görev yapan denetmenlere yönelik hizmet içi eğitim, seminer ve buna benzer etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, eğitim denetim sisteminde başarı gösteren ülkelerin denetmenlerin yetiştirme programları incelenebilir. Denetim, okullara yaptırım şeklinde değil, onlara uygulanan yapıcı bir süreç olarak gösterilebilir. Denetim raporlarının etkisi, okulun başarılı yönlerini ortaya çıkararak ve olumlu ifadeler kullanarak artırılabilir; KKTC’de okullara rutin denetimlerin yapılmamasından dolayı, okulların kendi kendini denetlemesi (öz denetim) teşvik edilebilir; Uluslararası sınavlarda başarı gösteren okulların eğitim ve denetim sistemi incelenebilir ve KKTC’ye göre uyarlanabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği’ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. Marmara Avrupa Araştırma Dergisi, 1-2 (16). ss. 1-23. <http://dergipark.gov.tr/maruaad/issue/328/1599> adresinden 02/03/18 tarihinde alınmıştır.

Ada, Ş., ve Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17. 146-173. <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021003916> adresinden 18/02/18 tarihinde alınmıştır.

Akcan, E., ve Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(40). http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi40_pdf/5egitim/akcan_emrullah.pdf adresinden 31/03/18 tarihinde alınmıştır.

Aydın, İ. (2014). Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.

Boztaş, K. ve Er, K.O. (2012). İsveç eğitim sistemi ve denetim yapısına genel bir bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(2). 15-31. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1731/18383.pdf> adresinden 14/10/2017 tarihinde alınmıştır.

Carlbam, S. (2016). Equivalence and performance gaps in Swedish school inspection: context and the politics of blame. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(1). pp. 133-148. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.936929> adresinden 16/02/18 tarihinde alınmıştır.

Deveci, A. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye ve İngiltere'deki Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Girne.

Eurydice. (2017). Türk Eğitim Sistemi - 2017. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf adresinden 18/03/18 tarihinde alınmıştır.

Government Offices of Sweden. (2018). Goals and Visions. <http://www.government.se/government-policy/education-and-research/goals-and-visions/> adresinden 28/04/18 tarihinde alınmıştır.

Gustafsson, J.E. and Myrberg, E. (2011). School inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. University of Gothenburg. http://schoolinspections.eu/impact/wp-content/uploads/downloads/2012/05/Sweden_PT.pdf adresinden 22/02/18 tarihinde alınmıştır.

Hürriyet Gazetesi. (2017). MEB'in Müfettiş Sayısı 750'ye Çıktı. (21 Ağustos) <http://www.hurriyet.com.tr/mebin-mufettis-sayisi-750ye-cikti-40557231> adresinden 26/03/18 tarihinde alınmıştır.

Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. Ankara. <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden 16/01/18 tarihinde alınmıştır.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğren. (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (55-84, 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-19. http://www.Zgefdergi.com/Makaleler/2020000779_21_01_YASAN.pdf adresinden 09/04/18 tarihinde alınmıştır.

KKTC Resmi Gazete. (1986). KKTC Milli Eğitim Yasası. Sayı: 51. Lefkoşa.

KKTC Resmi Gazete. (2006). Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası. Sayı: 76. Lefkoşa. <http://www.mahkemeler.net/cgi-bin/default.aspx> adresinden 11/03/18 tarihinde alınmıştır.

Lifelong Learning Program. (2018) School Inspections. <http://schoolinspections.eu/impact/sweden/> adresinden 10/02/18 tarihinde alınmıştır.

Lindgren, J. (2015). Learning, coping, adjusting: making school inspections work in Swedish schools, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, (3). <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30126> adresinden 19/02/18 tarihinde alınmıştır.

Maya, İ. VE Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 12(3), 467-492. http://turkishstudies.net/Makaleler/1655073739_21_Maya%C4%B0knur-vd-sos-467-492.pdf adresinden 12/04/2018 tarihinde alınmıştır.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (1), 135-156. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/d4f6f5405d1575051103b7acb5ad408e08a.pdf> adresinden 11/04/18 tarihinde alınmıştır.

OECD (2018). Improving Schools in Sweden. <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf> adresinden 10/02/2018 tarihinde alınmıştır.

Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15). 137-155. <http://dergipark.gov.tr/inuefd/issue/8708/108720> adresinden 07/04/18 tarihinde alınmıştır.

Polatcan, M. (2014). İsveç eğitim sistemi: amaç yapı ve süreç açısından türkiye ile karşılaştırılması. 9. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı. https://www.researchgate.net/publication/281965653_EDUCATION_SYSTEM_OF_SWEDEN_A_COMPARISON_WITH_TURKEY_IN_TERMS_OF_PURPOSE_STRUCTURES_AND_PROCESSES adresinden 14/01/18 tarihinde alınmıştır.

Sağlam, A. Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202574> adresinden 26/03/18 tarihinde alınmıştır.

Segerholm, C. (2011). Values in evaluation: the what and how values in Swedish school inspection. Amerikan Değerlendirme Derneği Konferansı, Anaheim. <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Inspection-Values-AEA-20111.pdf> adresinden 19/02/18 tarihinde alınmıştır.

Skolinspektionen. (2017). The Inspectorate of Educational Inspection of Sweden. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/> adresinden 14/10/ 2017 tarihinde alınmıştır.

Swedish Institute. (2018). Education in Sweden. <https://sweden.se/society/education-in-sweden/> adresinden 14/01/18 tarihinde alınmıştır.

Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş – Kavramlar İlkeler Yöntemler. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

TC MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2007). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi. Ankara. <http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden 07/10/2017 tarihinde alınmıştır.

TC Resmi Gazete (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği.Sayı: 30160. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/2_0170820-1.htm adresinden alınmıştır.

TC Resmi Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Sayı: 14574. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 26/04/18 tarihinde alınmıştır.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİĞE YÖNELİK İLGİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sefa Biricik
Özel Ceceli Okulları
sefabiricik25@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi G. Filiz Önal
Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
filizonal07@hotmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin müziğe yönelik ilgilerini incelemektir. Çalışma grubunu, Ankara'da bulunan Ceceli Okulları 5-6-7-8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 2018-2019 eğitim- öğretim yılı güz döneminde 28 öğrenci ile 5. sınıf, 39 öğrenciyle 6. sınıf, 59 öğrenciyle 7. sınıf ve 46 öğrenciyle 8. sınıf toplam 172 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerini belirlemeye yönelik veriler elde etmek için, Okay ve ark. (2015) tarafından geliştirilen "Müziğe Yönelik İlgili Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte 5 alt boyutta 29 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS programında frekans, bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü Varyans analizi (ANOVA), farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için de Tukey testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin müziğe yönelik ilgilerinin belirlenmesinde çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlarda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutum gösterdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, Müzik Eğitimi, Müziğe Yönelik İlgili.

THE RESEARCH OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TOWARDS MUSIC ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The purpose of this study is to examine the attitudes of secondary school students towards music. The study group is composed of 172 secondary school students of a private school in the centre of Ankara. The study was carried out in Fall term in the 2018-2019 Academic Year. To collect data, the interest in music scale, 5 point Likert Scale, was used. In analyzing the data, Frequency, the T-Test and ANOVA in independent groups in SPSS programme were used. To determine from which group the difference arose, Tukey test was used.

It has been determined female students have negative attitudes towards playing an instrument and going to a concert. It has also been found out female students have more negative attitudes towards playing an instrument and going to the concerts than male students.

Keywords: Music, Music Education, Interest in Music.

GİRİŞ

Müzik, insanoğlunun varoluşuyla başlayan en eski sanat dallarından biridir. Duygu ve düşünceleri ifade etme, anlamlandırma, dinletme ve beğeniye sunma yöntemidir. İnsan yaşamı içerisinde sevinçlerini ve kederlerini çoğunlukla müzikle ifade etmiştir. Dolayısıyla bireyin iç dünyasının en güzel ifadelerinden biri müzik olmuştur.

Müzik, toplumların yaşayış biçimlerine göre şekil almaktadır. Siyasi yapılar, gelenek ve görenekler, dini ve vicdani inançlar gibi etkenler toplumdaki müzik kültürlerini belirlemişlerdir. İnsanların yaşadığı yöreler veya bölgelerdeki sözlü veya sözsüz parçalar orada yaşayanların değerlerini, düşünce ve toplum özelliklerini bizlere yansıtabilmektedir. Müzik aracılığıyla o toplumdakiler en yoğun ve derin duygularının yanı sıra en basit olaylarda bile kendilerini müzik yoluyla ifade etmişlerdir. Müziğin sürekliliği, eski zamanlarda dilden dile, günümüzde ise notaya alınarak veya kayıt yapılarak nesilden nesile aktarılabilmektedir (Angı, 2013: 10).

Varoluşsal bir ihtiyaçla başlamasına rağmen zaman içerisinde sosyal ve ekonomik gelişmelerle insana bir statü kazandırma unsuru haline gelmiştir. Müziğin eğitim ve ticari yaşama girmesi kültürel yapı içindeki önemini daha da artırmıştır.

Hayatın bir parçası olan müziğin sadece bireylerin kişisel gelişimine etkisiyle sınırlı değildir. Bunların dışında müziğin akademik gelişim, fiziksel gelişim, sosyokültürel gelişim gibi birçok alanda olumlu yönde katkıları vardır. İnsanların müzikle kendilerini ifade edebilme yolları kolaylaşırken bir yandan da müzikal duyarlılıklarının gelişmeleri söz konusudur (Kılıç, 2016).

İletişim kurma, susma, harekete geçme, ilişki kurma, disipline etme ve matematik kaynaklı mantık ve muhakeme sanatı olan müzik; eş zamanlı olarak insan doğası ve ruhuna diğer tüm sanatlardan daha kolay ve derinden nüfus eder. Düşünsel yönümüz ile duygusal devinimlerimizin harmanı olan müzik, can bulduğu ortamın beşeri, siyasi, fiziki ve sosyal faktörlerinden de büyük ölçüde etkilenir. Bu sanat sayesinde gündelik yaşantımıza dair güç depolarken sosyal yaşantının da tüm gerekliliklerini benimsemiş oluruz (Selanik, 1996: 2).

Müziğin etkileme gücü, oluşturulduğu dönemin insani ve dönemsel şartlarına göre değişiklik gösterse de dikkat çekici, yansıtıcı, duyumsatıcı ve coşkulu yönleri genellikle ağır basmaktadır. Notaların ahenginin yanı sıra, eserde yer alan sözlü mesajlar ve bu mesajlara yüklenen yoğun anlamlar, eserle verilmek istenen duyguya derinlik katar (Günay, 2006: 53-54).

Sosyal bir varlık olmasının doğal getirisi olarak insan, geçmişten günümüze topluluk yaşantısını benimsemiş, toplumsal yaşamın en değerli unsuru olmuştur. Bu sebeple toplum hayatında önemli rolü olan her etmenin, toplumu ve temel unsuru olan insan faktörünü derinden etkileyeceği aşîkârdır (Kamalı, 2017: 34).

Bir toplumun yaşanmışlıkları, gelenek-görenekleri, değer yargıları, toplumsal kimliği, yaptığı müziğin her bir notasında nakış nakış işlenmiştir. Bu anlamda müzik; millet dillerinin, bölge ağızlarının ötesinde ortak kültür mirasını dile getirmekte özel bir dildir (Şen, 2016: 89).

İnsan, bebeklik çağında ninniyle, erken çocukluk çağında tekerleme, müzikli masal, sayışma ve oyunlarla, geç çocukluk ve gençlik çağında marş, şarkı, türkü ve değişik müzik türleriyle yoğrulur. Yetişkinlik ve ileri dönemde de müzik hayatının her alanını doldurur (Uçan, 2005: 12).

Beyin gelişiminin % 80' i 3 yaşına kadar, zihinsel gelişimin ise %85' i 8 yaşına kadar tamamlandığından, bu süreçte müziğin zekâ ve beyin gelişimi için önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Genel olarak çocukların biraz da olsa müzik eğitimi almaları algılama öğrenme kapasiteleri ve zekâlarını geliştirirken, zihinsel ve bedensel koordinasyonlarını ve yaratıcılıklarını geliştirir (Kutlay, 2006).

Çocuk başka şeylerin yanı sıra güvenlik hissi grup içinde yer edinebilme bir etkinlikte yer alabilme ve kendi sorunlarıyla yüzleşme ve başarılı olmaya gereksinim duyar. Müzik programı; müzik deneyimlerinin kalitesiyle programın düzenlenmesi ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle birlikte çocuğun gelişimine katkıda bulunur. İyi hazırlanmış bir müzik eğitim programıyla çocuk; yaşamın zevkini ve anlamını sınıf içinde, toplumda dünyada yaşamayı anlayabilir. Ulusal ve dünya tarihini anlamlı kılabilir. Bilim, sanat, sosyal bilimler, sağlık, din gibi alanlara ilgiyi geliştirip bilgilendirebilir. Yaratıcılığı değişik tür aktivite düşünceleri geliştirebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir (Çilden, 2001: 4).

Bu bağlamda çalışmamızın amacı 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müziğe yönelik ilgilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

MATERYAL VE METOT

Örneklem ve Veri Kümesi

Araştırma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesi “Ceceli Okulları” 2018-2019 eğitim- öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 5. sınıf (28 öğrenci), 6.sınıf (39 öğrenci), 7. sınıf (59 öğrenci) ve 8. sınıf (46 öğrenci) öğrencileri olmak üzere toplam 172 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılarak hazırlanan anketin doldurulması istenmiştir. Evrenin büyüklüğü bakımından 200 adet anket dağıtılmış ve 28 anket eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, aile geliri, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre frekans dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

CİNSİYET	N	%
Erkek	84	48,8
Kız	88	51,2
SINIF	N	%
5.sınıf	28	16,3
6.sınıf	39	22,7
7.sınıf	59	34,3
8.sınıf	46	26,7
AİLE GELİRİ	N	%
Orta	120	69,8
Yüksek	52	30,2
ANNE EĞİTİM DURUMU	N	%
Ortaokul	5	2,9
Lise	59	34,3
Üniversite	108	62,8
BABA EĞİTİM DURUMU	N	%
Ortaokul	7	4,1
Lise	41	23,8
Üniversite	124	72,1
TOPLAM	172	100

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında 84 kişi (%48,8) erkek; 88 kişinin (%51,2) kız olduğu görülmektedir. Sınıflarına ilişkin dağılımlarına bakıldığında 28 öğrenci (%16,3) 5. sınıf, 39 öğrenci (%22,7) 6. sınıf, 59 öğrenci (%34,3) 7. sınıf ve 46 öğrencinin ise (%26,7) 8. sınıfta oldukları gözlenmiştir. Ailelerinin aylık toplam gelirlerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında; 120 ailenin (%69,8) orta, 52 ailenin ise (%30,2) yüksek gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim durumuna ilişkin dağılımlarına bakıldığında; 5 kişi ile (%2,9) ortaokul, 59 kişi ile (%34,3) lise, 108 kişi ile (%62,8) üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Baba eğitim durumuna ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise, 7 kişi ile (%4,1) ortaokul, 41 kişi ile (%23,8) lise, 124 kişi ile ise (%72,1) üniversite mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerini belirlemeye yönelik veriler elde etmek için; Okay ve ark. (2015) tarafından geliştirilen “Müziğe Yönelik İlgi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte; çalgı çalmaya yönelik olumlu tutumlar, konsere gitmeye yönelik olumlu tutumlar, çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlar, şarkı söylemeye yönelik tutumlar ve müzik dinlemeye yönelik tutumlar olmak üzere 5 alt boyutta toplam 29 madde yer almaktadır. Ölçekte tersten puanlandırma olmayıp ölçekteki her ifade için, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”,

"kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" olmak üzere 5'li likert kullanılmıştır. Ayrıca ankette, katılanların sosyo-demografik ve bazı özelliklerine yönelik (cinsiyet, sınıf, aile geliri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) sorular da bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda katılanların sosyo-demografik ve bazı özelliklerine yönelik (cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu ve anne ve baba eğitim durumu) sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için frekans analizi; cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenine göre müziğe yönelik ilgi düzeylerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda t-testi uygulanmıştır.

Her düzey sınıfın, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumlarına göre müziğe yönelik ilgi düzeylerinin karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için de Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bilgisayar ortamında SPSS 20,0 istatistik paket programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Müziğe Yönelik İlgilerinin Karşılaştırılması

ALT BOYUTLAR	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	T	P(sig.)
Çalgı Çalmaya Yönelik Olumlu Tutumlar	Erkek	84	3,29	,665	2,822	,005*
	Kız	88	3,01	,669		
Konsere Gitmeye Yönelik Olumlu Tutumlar	Erkek	84	3,08	1,223	3,861	,000*
	Kız	88	2,47	,776		
Çalgı Çalmaya ve Konsere Gitmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar	Erkek	84	2,21	,922	-	,003*
	Kız	88	2,61	,844		
Şarkı Söylemeye Yönelik Tutumlar	Erkek	84	4,36	1,024	4,754	,000*
	Kız	88	3,61	1,053		
Müzik Dinlemeye Yönelik Tutumlar	Erkek	84	2,63	,458	,920	,359
	Kız	88	2,56	,599		

*: $p < 0,05$

Çalışmaya katılanların cinsiyetlerine göre müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ÇÇYOT ($p = ,005$), KGYOT ($p = 0,000$), ÇÇKGYOT ($p = 0,003$) ve ŞSYT ($p = ,000$), alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanırken; MDYT ($p = ,359$) alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Buna göre; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla; ÇÇYOT, KGYOT ve ŞSYT alt boyutunda daha fazla müziğe yönelik ilgilerinin olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere oranla, ÇÇKGYOT alt boyutunda daha fazla müziğe yönelik olumsuz tutum gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Müziğe Yönelik İlgilerinin Karşılaştırılması

ALT BOYUTLAR	Sınıf	N	Ort.	Ss.	F	P(sig.)
Çalgı Çalmaya Yönelik Olumlu Tutumlar	5.Sınıf	28	3,23	,697	,420	,739
	6. Sınıf	39	3,22	,608		
	7. Sınıf	59	3,13	,603		
	8.Sınıf	46	3,08	,821		
Konsere Gitmeye Yönelik Olumlu Tutumlar	5.Sınıf	28	2,83	,858	2,217	,048*
	6. Sınıf	39	2,98	,893		
	7. Sınıf	59	2,89	1,309		

Çalgı Çalmaya ve Gitmeye Yönelik Tutumlar	8.Sınıf	46	2,45	,929	1,076	,361
	5.Sınıf	28	2,61	,859		
	6. Sınıf	39	2,26	,955		
	7. Sınıf	59	2,48	,862		
Şarkı Söylemeye Yönelik Tutumlar	8.Sınıf	46	2,32	,940	4,121	,008*
	5.Sınıf	28	4,36	1,052		
	6. Sınıf	39	4,21	,863		
	7. Sınıf	59	4,02	1,020		
Müzik Dinlemeye Yönelik Tutumlar	8.Sınıf	46	3,56	1,290	,763	,516
	5.Sınıf	28	2,70	,600		
	6. Sınıf	39	2,52	,411		
	7. Sınıf	59	2,63	,474		
	8.Sınıf	46	2,56	,640		

*: p<0,05

Çalışmaya katılanların sınıflarına göre müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ÇÇYOT (p=,739), ÇÇKGYOT (p=361) ve MDYT (p=,516) alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmazken; KGYOT (p=048) ve ŞSYT (p=,008), alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Müziğe Yönelik İlgi Karşılaştırılması Farklılıklarına Ait Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

ALT BOYUTLAR		Post Hoc (Tukey Testi)		
		Karşılaştırma	Ortalama Arası Fark	Anlamlılık
Konsere Gitmeye Yönelik Olumlu Tutumlar	8. Sınıf.	5. Sınıf	-,378	,138
		6. Sınıf	-,535	,021*
		7. Sınıf	-,442	,035*
Şarkı Söylemeye Yönelik Tutumlar	8. Sınıf.	5. Sınıf	-,800	,002*
		6. Sınıf	-,646	,006*
		7. Sınıf	-,464	,029*

*: p<0,05

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre; KGYOT alt boyutunda 8. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Buna göre; 8. sınıf öğrencilerinin, 6. sınıf ile 7. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük müziğe yönelik ilgi tutumlarına sahip oldukları görülmektedir.

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre; ŞSYT alt boyutunda tüm sınıf değişkenleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Buna göre; 8. sınıf öğrencilerinin, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük müziğe yönelik ilgi tutumlarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Müziğe Yönelik İlgilerinin Karşılaştırılması

ALT BOYUTLAR			Gelir Düzeyi	N	Ort.	Ss.	T	P(sig.)
Çalgı Çalmaya Olumlu Tutumlar	Yönelik		Orta	120	3,17	,681	,643	,582
			Yüksek	52	3,10	,683		
Konsere Gitmeye Olumlu Tutumlar	Yönelik		Orta	120	2,76	1,150	,103	,749
			Yüksek	52	2,84	,867		
Çalgı Çalmaya ve Gitmeye Yönelik Olumsuz	Yönelik		Orta	120	2,34	,892	,198	,657
			Yüksek	52	2,56	,925		

Tutumlar

Şarkı	Söylemeye	Yönelik	Orta	120	4,04	1,024		
Tutumlar			Yüksek	52	3,89	1,268	,801	,128
Müzik	Dinlemeye	Yönelik	Orta	120	2,57	,521		
Tutumlar			Yüksek	52	2,65	,557	-,812	,610

*: p<0,05

Çalışmaya katılanların aile gelir düzeyine göre müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ÇÇYOT (p=,582), KGYOT (p=,749), ÇÇKGYOT (p=,657), ŞSYT (p=,128) ve MDYT (p=,610) alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna İlişkin Müziğe Yönelik İlgilerinin Karşılaştırılması

ALT BOYUTLAR	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss.	F	P(sig.)
Çalgı Çalmaya Yönelik Olumlu Tutumlar	Ortaokul	5	2,82	,547		
	Lise	59	3,25	,608	1,304	,274
	Üniversite	108	3,12	,719		
Konsere Gitmeye Yönelik Olumlu Tutumlar	Ortaokul	5	2,22	1,067		
	Lise	59	3,02	1,323	2,623	,076
	Üniversite	108	2,68	,885		
Çalgı Çal. ve Kon Git. Yön Olumsuz Tut.	Ortaokul	5	3,10	1,054		
	Lise	59	2,30	,850	1,970	,143
	Üniversite	108	2,44	,920		
Şarkı Söylemeye Yönelik Tutumlar	Ortaokul	5	3,10	1,329		
	Lise	59	4,12	,901	2,083	,128
	Üniversite	108	3,97	1,178		
Müzik Dinlemeye Yönelik Tutumlar	Ortaokul	5	2,52	,975		
	Lise	59	2,64	,516	,387	,680
	Üniversite	108	2,57	,519		

*: p<0,05

Çalışmaya katılanların anne eğitim durumlarına ilişkin müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ÇÇYOT (p=,274), KGYOT (p=,076) ÇÇKGYOT (p=,143), ŞSYT (p=,128) ve MDYT (p=,680) alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 7: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna İlişkin Müziğe Yönelik İlgilerinin Karşılaştırılması

ALT BOYUTLAR	Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss.	F	P(sig.)
Çalgı Çalmaya Yönelik Olumlu Tutumlar	Ortaokul	7	3,23	,854		
	Lise	41	3,04	,679	,736	,480
	Üniversite	124	3,19	,673		
Konsere Gitmeye Yönelik Olumlu Tutumlar	Ortaokul	7	2,42	2,42		
	Lise	41	2,74	2,74	,488	,615
	Üniversite	124	2,82	2,82		
Çalgı Çal. ve Kon Git. Yön Olumsuz Tut.	Ortaokul	7	2,89	1,153		
	Lise	41	2,32	,959	1,161	,316
	Üniversite	124	2,41	,871		
Şarkı Söylemeye Yönelik Tutumlar	Ortaokul	7	3,67	1,367		
	Lise	41	4,03	,976	,316	,730
	Üniversite	124	4,01	1,132		
Müzik Dinlemeye Yönelik Tutumlar	Ortaokul	7	2,80	,923		
	Lise	41	2,65	,585	,950	,389
	Üniversite	124	2,56	,485		

*: p<0,05

Çalışmaya katılanların baba eğitim durumlarına ilişkin müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ÇÇYOT ($p=,480$), KGYOT ($p=615$) ÇÇKGYOT ($p=316$), ŞSYT ($p=,730$) ve MDYT ($p=,389$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Tablo 8: Öğrencilerin Müziğe Yönelik İlgi Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Ortalamalar

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss.
ÇÇYOT	172	1	5	3,15	,681
KGYOT	172	1	5	2,78	1,070
ÇÇKGYOT	172	1	5	2,41	,905
ŞSYT	172	1	5	4,00	1,102
MDYT	172	1	5	2,60	,531

Tablo incelendiğinde; öğrencilerin ÇÇYOT alt boyutunda ($=3,15\pm,681$), KGYOT alt boyutunda ($=2,78\pm1,070$), ÇÇKGYOT alt boyutunda ($=2,41\pm,905$), ŞSYT alt boyutunda ($=4,00\pm1,102$) ve MDYT alt boyutunda ($=2,60\pm,531$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılanların genel olarak ortalamalarına bakıldığında müziğe yönelik tutumları adına daha fazla şarkı söylemeye yönelik tutuma ilgi duydukları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin müziğe yönelik ilgilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerinin genel olarak tüm boyutlarıyla (çalıcı çalma, konsere gitme, şarkı söyleme, müzik dinleme) sevdikleri; özellikle şarkı söylemeye yönelik olumlu tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve şarkı söyleme isteği ile birlikte şarkılar çocuklara müzik sevgisi, insan sevgisi, yurt sevgisi, doğa ve hayvan sevgisi gibi önemli özellikleri de kazandırabilmek için yardımcı olacağını belirtmiştir.

Bedir ve Akkurt (2012) müzik dinlemenin öğrencilerin zevk aldıkları faaliyetlerden biri olduğunu belirterek öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren müzik dinlemeye başlamakta olduklarını ve kendi müzik tarzlarını zaman içerisinde yaşadıkları tecrübelerle oluşturmakta olduklarını vurgulamışlardır. Kılıç (2016), ortaokul öğrencilerinin müzik ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin müziğe ilişkin ilgi ve sevgi konusundaki görüşlerinde müzik dinlemeye ve müziğin tüm boyutlarında (çalıcı çalma, müzik dinleme, şarkı söyleme gibi) olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılanların cinsiyetlerine göre müziğe yönelik ilgi alt boyutlarının karşılaştırılmasında; çalgı çalmaya yönelik olumlu tutum ($p=,005$), konsere gitmeye yönelik olumlu tutum ($p=000$), çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutum ($p=003$) ve şarkı söylemeye yönelik olumlu tutum ($p=,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin; Çalgı çalmaya yönelik olumlu tutum, konsere gitmeye yönelik olumlu tutum ve şarkı söylemeye yönelik tutum alt boyutlarında müziğe yönelik daha fazla ilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Saruhan ve Deniz (2011) temel eğitim 2. Kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları üzerine yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmekle birlikte bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine elde ettiğimiz bulgular ile çelişen, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla müzik derslerine ve etkinliklerine yönelik olarak daha olumlu tutumlara sahip olduğu çeşitli araştırmalar mevcuttur (Atalay 1998, Bowman, 1976, Akt. Nacaklı, 2006). Bu sonuçlar da elde ettiğimiz bulgularla örtüşmemektedir.

Çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlar alt boyutunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla müziğe yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buradan da anlaşılabileceği

üzere, kız öğrenciler müziğe yönelik ilgilerinin, çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik alt boyutunda olumsuz tutum sergilemektedirler.

Öğrencilerin sınıflarına ilişkin müziğe yönelik ilgilerinin karşılaştırılmasında konsere gitmeye yönelik olumlu tutum ve şarkı söylemeye yönelik tutum alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma istatistiği sonucuna göre; konsere gitmeye yönelik olumlu tutum alt boyutunda; 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine oranla müziğe yönelik ilgilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Şarkı söylemeye yönelik olumlu tutumlar alt boyutunda ise; 8.sınıf öğrencilerinin 5.sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük müziğe yönelik ilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bowman (1976) öğrencilerin müzik aktivitelerine yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada, yaşça büyük öğrencilerin yaşça daha küçük öğrencilere oranla müzik etkinliklerine karşı daha fazla olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Saruhan ve Deniz (2011) yapmış olduğu çalışmada, 6.sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları, 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu oldukları görülmüştür. Öğrencilerin müziğe yönelik ilgilerinin okudukları sınıf düzeyine göre farklılaştığı çeşitli çalışmalar olup; ortaöğretim öğrencilerinin müzik faaliyetlerine karşı tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça müziğe yönelik tutumun azaldığı bazı araştırmacıların çalışmalarında tespit edilmiştir (Atalay,1998, Bowman,1976, Phillips,2003, Svengalis, 1978). Bu durum 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin liselere geçiş sınavlarından sorumlu ve kaygılı oldukları düşünüldüğünde; müzik aktivitelerine karşı 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük ilgilerinin çıkmış olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin aile gelir durumlarına ilişkin müziğe yönelik ilgilerinin karşılaştırılmasında alt boyutlara ait anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin müziğe yönelik ilgilerinin karşılaştırılmasında, alt boyutlara ait anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin müziğe yönelik ilgi ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ait ortalamalarda en yüksek puanı, "şarkı söylemeye yönelik tutumlar" alırken en düşük puanı "çalgi çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlar" almıştır. Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin müziğe yönelik tutumları adına daha fazla şarkı söylemeye yönelik tutumları varken, daha düşük çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlarının olduğu söylenebilir.

Çalışmamız sonucunda şu öneriler sunulabilir: müzik eğitimi ya da müziğe olan ilgi çocuklarda; özgüven artışı, kendini ifade etme becerisi ve yaptığı işlere daha fazla yoğunlaşmalarını sağlayabilir. Müzik ile kurulan bağ, çocukların aynı zamanda iç dünyasına da etki ederek hayal gücünün biçimlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, çocukların müziğe yönlendirilmesi, müziksel etkinlikler planlanıp çocukların bu etkinliklere sıklıkla katılmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma, toplumsal cinsiyet bağlamında ele alındığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla müziğe yönelik ilgilerinin daha fazla olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda kız çocuklarının da müziğe yönelik ilgilerini artırıcı daha çok etkinlik ve programlar planlanabilir. Çocuğun müziğe olan ilgisinin artması ile bir çalgı çalması arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bundan dolayı da çocuğun bir çalgı ile tanışması ve bunu çalmaya yönelik kurslara yönlendirilmesi ya da okul içerisinde bu tür kursların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ortaöğretime giden çocuklara uygulanmıştır. Benzer çalışmalar farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören bireyler üzerinde de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Angı, Ç. E. (2013), "Müzik Kavramı Ve Türkiye'de Dinlenen Bazı Müzik Türleri", İdil Dergisi, Cilt 2, Sayı 10:10.

Atalay, E. (1998). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müziğe İlişkin Tutumlarının Ölçülmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bedir, G., Akkurt, A. (2012). "Şarkılarla Coğrafya Öğretimi". Doğu Coğrafya Dergisi. 17 (28), 303-315.

- Bowman, B.A. (1976). A Cross-Section Aldescriptive Study Of İntermediate Elementary Students' Attitudes Toward Scholl Music Activities. Unpublished Dissertation, University of Kansas. USA.
- Çilden, Ş. (2001). "Müzik, Çocuk Gelişimi Ve Öğrenme", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı: 1, s:4.
- Günay, E. (2006). "Müzik Sosyolojisi Sosyolojiden Müzik Kültürüne Bir Bakış", İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kamalı, C. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Tercihlerinin ve Bu Tercihleri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, I. (2016). "Ortaokul Öğrencilerinin Müzik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi", Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:5, Sayı:3
- Kutlay, E. (2006). "Çocuğunuza Müzik Dinlettirin", Santral Müzik, Bilgi Üniversitesi Müzik Bölümü e-dergisi http://www.santralmuzik.com/003_cocmuz.htm
- Nacakcı, Z. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları", Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Okay, H.H., Ataman, G.Ö., Kırtak Ad, V.N., (2015). "Müziğe Yönelik İlgi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Akademik Bakış Dergisi, 51: 62-71.
- Phillips, S. L. (2003). Contributing Factors To Music Attitude in Sixth, Seventh And Eighth Grade Students. Unpublished Dissertation, The University of Iowa. USA.
- Saruhan Ş., Deniz J. (2011). "Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları", Elementary Education Online, 10(2), 695-702.
- Selanik, C. (1996). "Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni", Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Svengalis, N.J. (1978). Music Attitude And The Preadolescent Male. Unpublished Dissertation, The University of Iowa, USA.
- Şen, Ü. S. (2016). "Müzik Estetiği Üzerine", (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. "Müzik Eğitimi-Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar Ve Türkiye'deki Durum" (Genişletilmiş 3. Basım) Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2005, s.117.
- Yılmaz, K. (2014). "Müzik Öğretim Materyali ve Uygulama Açısından Köy Ortaokullarında Müzik Eğitiminin Durumu Üzerine Bir İnceleme". Turkish Studies, 9 (11), 613-622.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİM TARİHİ VE FELSEFESİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Nisa Yenikalaycı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
nisa.yenikalayci@omu.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. İbrahim Yüksel
Gazi Üniversitesi
ibrahimyuksel@gazi.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının tarihte farklı dönemlerde ve bölgelerde yapılan bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması desenine göre yürütülen araştırma, Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören 49 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun içeriğinde Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası ve Skolastik dönemde, İslam kültür coğrafyasında, Mezopotamya'da, Rönesans Avrupası'nda ve Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefenin durumunun sorgulandığı açık uçlu sorular yer almaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi ile incelenmiş olup elde edilen veriler kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Araştırmada veriler; dönemin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dönemlere ait doğru bilgilerinin yanında, bilgi eksikliklerinden kaynaklanan zıt görüşlerinin de olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilim tarihi, bilim felsefesi, fen bilgisi öğrencisi.

PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ON THE HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

Abstract

The aim of the study is to determine the views of preservice teachers about science and philosophy in different periods and regions in history. Research conducted according to case study design, was carried out with 49 preservice teachers studying in the fourth grade of the Science Education Department of a public university in the Black Sea region. In order to collect the data, the opinion form prepared by the researchers based on expert opinions was used. In the content of the opinion form there are open-ended questions that question the status of science and philosophy in Ancient Greece, Medieval Europe and Scholastic period, Islamic cultural geography, Mesopotamia, Renaissance Europe and the Enlightenment Age. The opinions of prospective teachers were analyzed by content analysis and the data were divided into categories and codes. The data in the research; general characteristics of the period, inventions / discoveries / investigations / observations and scientists / philosophers are discussed in 3 categories. As a result of the research, it was determined that the preservice teachers' opposing opinions arising from the lack of information besides the correct information regarding the periods.

Keywords: History of science, philosophy of science, science student.

GİRİŞ

Bilim tarihi, bilimin başlangıç ve gelişme öyküsünü anlatır. Bu kapsamda bilim tarihi ulaşmak istediği hedefe; bilim dallarında elde edilen sonuçları sıralayarak değil, bu sonuçların bağlı olduğu dönemi koşullarıyla ayrıntılı inceleyerek ulaşmaya çalışmaktadır (Yıldırım, 2016).

Tarihte bilim ve felsefe farklı dönemlerde ve bölgelerde yapılmıştır. Hem bilim tarihi hem de felsefe, fen eğitimi derslerinin gerekli bileşenleridir. Bu nedenle tarihsel, kültürel ve felsefi yönlerin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminde fen bilgisi derslerinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Matthews, 1992).

Antik Yunan'daki düşünceyi mitolojik düşünceden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu dönemdeki İlyada ve Odisseus, Teogoni vb. eserler kainatın ve fiziksel nesnelerin ortaya çıkışı gibi konuları ele almış olup aynı zamanda o dönemin felsefe, edebiyat ve bilimsel çalışmaları üzerinde de etki bırakmıştır (Genç, 2017).

Orta Çağ'da mantıkla doğrunun bulunmasına çalışılmıştır. Bilim bu dönemde ortaya çıkan iki büyük dinin - Hristiyanlık ve İslamiyet - etkisi altında şekillenmiştir. Orta Çağ'da Aristo, Platon, Gazali, İbnü'l-Heysem, İbn Bacce, İbn-i Sina, İbn-i Rüşd, İbn-i Haldun gibi bilim insanları ve düşünürler yer almaktadır (Genç, 2017).

İslam dünyasında matematik alanında Harezmi, Abdülhamid İbn Türk, Ömer Hayyam; astronomi alanında Fergani, Battani, Beyruni, İbn-i Heysem, Bitrucci, Uluğ Bey, Ali Kuşçu ve Semerkand Gözlemevi; fizik alanında İbn-i Sina, İbn-i Heysem, Kemalüddin el-Farisi; kimya alanında Cabir İbn Hayyan, Zekariya el-Razi; biyoloji ve tıp çalışmaları alanında Cahiz, Zehravi, İbn Baytar Demiri, İbn Nefis; coğrafya alanında; Harezmi, Mesudi, İbn Havkal, İdrisi, İbn Batuta; mekanik alanında Benu Musa Kardeşler, Farabi, Hazini, Cezeri yer almaktadır (Topdemir ve Unat, 2015).

Mısır ve Mezopotamya'da yaşayanların matematik hesaplar gerektiren piramitleri inşa ettikleri, hiyeroglif rakamları kullandıkları, sayıları sembollerle ifade ettikleri ve on sayı tabanı ile çalıştıkları belirlenmiştir. Tıp alanında mumyalama teknikleri kullandıkları, ayrıca Sümerler ve Babiller'in bu bölgede yaşamış ve bilime katkı sağlayan iki uygarlık olduğu belirtilmektedir (Ev Çimen, 2014).

Rönesans döneminde astronomi alanında Mikolaj Kopernik, Tycho Brahe; biyoloji ve tıp alanında Paracelsus, Andreas Vesalius, William Harvey; teknoloji alanında Leonardo Da Vinci, Georgius Agricola'un yer aldığı ayrıca bu dönemde matematik alanında da çalışmaların ve coğrafi keşiflerin yapıldığı da bilinmektedir. Bunlara ilaveten pusula ve matbaa bu döneme ait araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Topdemir ve Unat, 2015). Rönesans döneminde Kopernik, Kepler, Galileo doğa olaylarını incelemişlerdir (Genç, 2017).

Aydınlanma Çağı'nda ise Albert Einstein, James Clerk Maxwell, Thomas Young Augustin Jean Fresnel, Albert Abraham Michelson, Edward Morley, Mendel, Charles Darwin gibi bilim insanları yer almaktadır. Bu dönemde ve günümüzde yeni gök cisimlerinin keşfi, evrenin oluşumu, uzayın keşfi, büyük patlama kuramı, fotoelektrik olay, görelilik kuramı, kalıtım, elektrokimya gibi konular üzerine çalışmalara ve otomobil, uçak, bilgisayar vb. teknolojik araçlar gelişmeye devam etmektedir (Topdemir ve Unat, 2015).

Bilim tarihi ve felsefesi ile ilgili dönemler; sosyal, ekonomik, kültürel vb. faktörlerin etkileşimi sonucunda bilimin ne olduğu, nasıl başladığı, tarihsel gelişimi, bilime katkı sağlayanların hayat hikayeleri ve bilimsel çalışmaları kapsamaktadır (Baran, 2013). Bu açıdan alanyazın incelendiğinde Tekfidan (2018), öğretmen adaylarının fizik eğitimi açısından etkili bir bilim tarihi öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için "öğretim şekli, öğretim seviyesi, öğretim stratejisi, öğretim ortamı, öğretimden sorumlu olacak öğretim elemanı" gibi bilim tarihi öğretiminin farklı boyutlarına yönelik düşüncelere sahip olduklarını tespit etmiştir. Mısır ve Laçın Şimşek (2018) öğretmenlerin bilim tarihinin öğretimsel değeri ile ilgili görüşlerinde, mezun oldukları bölümün, eğitim düzeyinin, kıdemin ve bilim tarihi ile ilgili ders almanın bir etkisi olmadığı tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin bilim tarihine ilgi duyma, bilim tarihi ile ilgili, belgesel, film izleme ve kitap okuma durumlarına göre farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Kılıç (2010) Kimya ders kitaplarında sunulan atom teorilerinin istenen tarihi ve felsefi boyutları yeterince yansıtmadığını belirlemiştir. Nitekim Martins, Silva ve Prestes (2014) orta okulda bilim tarihi ve bilim felsefesi ile ilgili eğitim materyallerinin eksikliğine ve fen ders kitaplarının bilim tarihi ve felsefesi hakkında yanlış bilgiler içerdiğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Güney ve Bakanay (2018) bilim tarihinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik olarak biyoloji öğretmen adaylarının, bilim tarihi bilgisi ile alan bilgilerini birleştirme konusunda tedirgin olduklarını, öğrenci soruları konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, öğretim programlarına uyumlu bir şekilde hazırlanan bilim tarihi materyallerine ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca Gooday, Lynch, Wilson ve Barsky (2008) okullarda bilimin müfredata entegre edilmesinde hataları önlemek adına günümüzde bu konularda araştırmalar yapan bilim insanlarıyla birlikte çalışılması gerektiğini önermiştir.

Yıldız (2018) araştırmasında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihi ile ilgili derslerde bilişsel ve duyuşsal alan için bilim tarihinin yararları hakkında olumlu düşüncelerinin olduğunu bu konuda en çok bilim insanlarının yaşamları, eserleri, buluşları ve alıntıları hakkında bilgi edinmeyi ve bunlara örnekler verebilmeyi istediklerini belirlemiştir. Bu açıdan öğrencilerden bu konular ile ilgili metinleri, ders planlarını ve içerikleri sınıfa getirmeleri istenebilir (O'Brien ve Korth, 1991).

Bilim tarihi temelli öğretim sırasında öğrencilere deneyler, gözlemler ve bilim insanlarının yaşadığı olayların sunulması onlarda fene yönelik yapılabirlik duygusunun oluşmasını sağlayarak, tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Doruk, 2018). Benzer şekilde Çetinkaya (2018), bilim tarihi öğretiminde dijital öyküleme yaklaşımının kullanılmasının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının derse olan ilgi, motivasyon ve tutumlarında olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının tarihin farklı dönemlerinde ve bölgelerde yapılan bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının,

1. Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönemde bilim ve felsefe hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. İslam kültür coğrafyasında bilim ve felsefe hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Mezopotamya'da bilim ve felsefe hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Rönesans Avrupası'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada durum tespiti yapılmıştır. Durum çalışması, detaylı ve derinlemesine bilginin toplandığı, bir durumun betimlendiği ya da temalarının ortaya koyulduğu nitel bir yaklaşımdır (Bal, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırma, Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören 49 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunun içeriğinde Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası ve Skolastik dönemde, İslam kültür coğrafyasında, Mezopotamya'da, Rönesans Avrupası'nda ve Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefenin durumunun sorgulandığı açık uçlu sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi ile incelenmiş olup elde edilen veriler kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. İçerik analizinin amacı metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, temel vurgusunun ne olduğunu anlamak ve bu kapsamda yorumlamaktır (Bal, 2016).

BULGULAR

Öğretmen adaylarının Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönemde bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönemde bilim ve felsefe

Kategori	Kod	Öğrenci No	Frekans
Antik Yunan	Bilim gelişmiştir. *	25, 41, 42	3
	Bilime fazla önem verilmemiştir. *	29, 35	2
	Çok sayıda bilim insanları ve filozoflar vardır.	41, 42	2
	Milattan önce, yazının bulunmasından önceki dönemdir.	8	1
	Roma	2	1
	Mitoloji	14	1
	Dünyanın oluşumu hakkında teoriler öne sürülmüştür.	22	1
	Felsefe gelişmiştir.	25	1
	Bilime yön verilmeye çalışılmıştır.	36	1
	Simyacılık ile ilgilenilmiştir.	36	1
Dönemlerin genel özellikleri	Din adamları gelişmeye engel olmaya çalışmıştır.	36	1
	Bilim çok ön planda değildir. *	41, 42	2
	Askeri alanda eğitim	31, 32	2
	Bilimin ve aklın daha çok kullanıldığı dönemdir.	34, 35	2
	Yenilik dönemi	8	1
	Demokrasinin olduğu dönemdir.	8	1
	Skolastik düşünce hâkimdir.	14	1
	Bilim daha da gelişmiştir. *	22	1
	İnsanların kafasında oluşan sorular çözümlenmiştir.	22	1
	Roma’da Yunan kültürünün geliştiği dönem.	24	1
Ortaçağ Avrupası	Orta çağda, Antik Yunanda bilim gerilemiş, Türklerde ve Avrupa’da bilim ve felsefe ilerlemiştir.	25	1
	Kilise / din baskın	2, 31	2
	İnsanların dini duygularını kullanarak istediklerini yaptırıyorlardı.	8	1
	Dogmatik görüşler mevcuttur.	14	1
	Bilim ve felsefe sorgulamaya dayalıdır.	28	1
	Deneme yanılmaya var.	28	1
	Bilimsel düşünceler yerine skolastik düşünceler hâkimdir.	28	1
	Bilim ve akıl kullanılmadan düşünceler ifade ediliyordu.	35	1
	Suyun kaldırma kuvveti	4, 6, 7, 45	4
	Pisagor teoremi / üçgeni	6, 19, 40, 46	4
Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler	Astronomi	12, 20, 23	3
	Güneş merkezli evren modeli	19, 40	2
	Ateşin bulunması	33	1
	İlk kâğıdın bulunması	40	1

	Thales, Mısırdaki Güneş tutulmasını izlemiştir.	49	1
	Aristoteles	5, 17, 18, 19, 23, 37, 47	7
	Sokrates	5, 17, 18, 46	4
	Thales	5, 17, 47, 49	4
	Archimedes	6, 17, 23	3
	Pisagor	6, 19	2
	Kopernik	19, 40	2
Bilim insanları / filozoflar	Platon (Eflatun)	6	1
	Isaac Newton	23	1
	Descartes	23	1
	Cai Lun	40	1
	Zeus	47	1
	Pareidon	47	1
	Ares	47	1
	Herakliatos	47	1

* Bilim açısından zıt görüşler

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönemde bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini dönemlerin genel özellikleri, Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönem, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler, bilim insanları / filozoflar olmak üzere 6 kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin en fazla dönemlerin genel özellikleri kategorisinde bilim ve felsefenin kiliseye / dine bağlı olması (f:9), yeni buluşların / düşüncelerin olması (f:6) ve bilim insanları / filozoflar kategorisinde Aristoteles (f:7) olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ait doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₁ - Her şeyin daha yeni yeni bulunduğu bir dönem. Buluşlar fazla bu dönemde. Çünkü daha hiçbir şey yok ve yeni yeni keşfediliyor. Daha çok ihtiyaç doğrultusunda keşifler yapılıyor. Bilim daha gelişmemiş. Deneme yanılma var.

Ö₄ - Deneme yanılma yolları ile bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bilinmeyen durumlar varsayılarak kabul edilmiştir. Kaldırma kuvvetinin bulunması.

Ö₁₁ - Bu dönemde skolastik düşünce ağırlıktadır. Dönem bilimin eleştirilmeden direk kabul edildiği, basit ve sorgulamayan dönemdir.

Ö₁₄ - Antik Yunan'da mitoloji, Ortaçağ Avrupa'sında skolastik düşünce ve Skolastik dönemde ise dogmatik görüşler kalıma geliyor.

Ö₁₉ - Pisagor: Matematikle uğraşmış Pisagor teoremini bulmuştur. Kopernik: Güneş merkezli evren modeli. Aristoteles: Felsefeyle ilgilenmiştir.

Ö₃₂ - Ortaçağ Avrupa'sında eğitimler askeri sistemlerle başlayıp örgün verilmiştir. Sonrasında Avrupa dinle haşırneşir olup bilim papazlara veya din adamlarına göre gelişmiştir. Bu sayede skolastik düşünce gelişmeye başlamış dünyada sadece insanların yaşamasının üzerinden dinle bağdaştırılıp eğitimler verilmiş. Bilim bu çerçevede gelişmiştir. Uygurlar bu dönemde bilime, felsefeye, yazılı eserlere öncülük etmiş.

Öğretmen adaylarının İslam kültür coğrafyasında bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İslam kültür coğrafyasında bilim ve felsefe

Kategori	Kod	Öğrenci No	Frekans
	Bilim gelişmeye başlamıştır. *	3, 8, 11, 25, 30, 31, 32, 33, 43, 44	10
Dönemin genel özellikleri	Felsefe gelişmeye başlamıştır. **	3, 8, 31, 33, 43, 44	6
	Yeni gelişmeler	15, 16, 38	3

	Bilim ve felsefe dinin kurallarına göre olmuştur.	10, 35	2
	Bilim insanlarının sayısı fazla	15, 29	2
	Bilime gereken ilgi ve önem verilmiştir.	43, 44	2
	Bilim gelişmemiştir. *	35, 39	2
	Din toplumda önemli bir alanı kaplamıştır.	1	1
	Ölümsüzlük gibi konular simya olarak kalmıştır.	1	1
	Filozoflar çoğalmıştır.	3	1
	Din ve bilimi çakıştıran insanlar ile fazla ilerleme olmamıştır.	4	1
	Orta çağdaki bilim felsefedir.	5	1
	Doğada meydana gelen olaylar ve din arasında bağlantı kurulmuştur.	9	1
	İnsanlar bilim yerine dinle ilgilenmişlerdir.	11	1
	Fen alanında başarı sağlanmıştır.	12	1
	Doğu, bilimde daha gelişmiştir.	14	1
	İslamiyet tamamen yayılmıştır.	15	1
	Din adamları (papa vs.) değerini yitirmiştir.	15	1
	Bilim ve felsefe gelişse de çok fazla insanlar arasında yayılmamıştır.	20	1
	Bilimsel açıklamalar üretilmeye çalışılmıştır.	28	1
	Bilime önem vermiştir.	29	1
	Yenilikçi toplum kültürü mevcuttur.	31	1
	Kavimler göçü sebebiyle İslam coğrafyası Dünya üzerindeki etkisini artırmıştır.	32	1
	Bilim ve felsefenin gelişmesinde ihtiyaçları karşılamak ve sorunları gidermek etkili olmuştur.	33	1
	Felsefe gelişmemiştir. **	35	1
	Bilim Avrupa'ya göre geriden gelmiştir.	36	1
	İnsanlar araştırmalarını hızlandırarak günümüze ışık tutmuştur.	38	1
	Felsefi düşünceler tanrının varlığı ve emirleri üzerine olmuştur.	39	1
Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler	Tıp	5, 6, 7, 15, 22, 26, 27, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 45, 48	16
	Astronomi	6, 22, 26, 27, 30, 34, 42, 45	8
	Matematik	19, 24, 36, 49	4
	Fizik	19, 41, 42	3
	Coğrafya	24, 33	2
	Mimari	26, 27	2
	Kitaplar / şiirler	5, 7	2
	İlk uçuş denemeleri	5	1
	Harita çizimi	19	1
	Tarım	34	1
	Kimya	40	1
	İbadet yerleri (cami, medrese)	47	1
	Teknoloji	49	1

Bilim insanları / filozoflar	İbn-i Sina	2, 5, 6, 17, 18, 19, 23, 27, 40, 46, 47	11
	Farabi	2, 5, 19, 23	4
	El Biruni	5, 17, 18, 27	4
	Hezarfen Ahmed Çelebi	2, 6, 47	3
	Ali Kuşçu	2, 6	2
	El Harezmi	17, 18	2
	Mimar Sinan	27, 47	2
	El Cezeri	5	1
	Piri Reis	19	1
	Cabir bin Hayyan	40	1
	El Gazzali	46	1

* Bilim açısından zıt görüşler, ** Felsefe açısından zıt görüşler

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adayları İslam kültür coğrafyasında bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini dönemin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin en fazla dönemin genel özellikleri kategorisinde bilim ve felsefe gelişmeye başlamıştır (f:6), buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler kategorisinde tıp (f:16) ve bilim insanları / filozoflar kategorisinde İbn-i Sina (f:11) olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ait doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₁ - Bilim İslam çerçevesinde şekil alıyor. Çünkü din toplumda önemli bir alanı kaplıyor. Ölümsüzlük gibi konular simya olarak kalıyor. Bunda bile dinin bir parçası var.

Ö₂ - İbn-i Sina, Farabi, Ali Kuşçu, Hazerfen Ahmet Çelebi

Ö₅ - İslam kültür coğrafyası Orta Çağ'daki bilim ve felsefedir. Burada ise Cezeri, Farabi, El Biruni, İbn-i Sina vardır. Tıp alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda kitaplar yapılmıştır. İlk uçuş denemeleri yapılmıştır.

Ö₁₉ - İbn-i Sina: Matematikle uğraştı. Farabi: Matematik ve fizikle uğraştı. Piri Reis: Matematikle ilgilenmiş ve harita çizmiştir.

Ö₄₀ - İbn-i Sina, modern tıbbın babasıdır. Cebir bin Hayyam, kimya bilimi ile uğraştı.

Öğretmen adaylarının Mezopotamya'da bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Mezopotamya'da bilim ve felsefe

Kategori	Kod	Öğrenci No	Frekans
Dönemin genel özellikleri	Bilim ve felsefe alanında gelişmeler olmuştur. *	20, 21, 25, 28, 32, 36, 43, 44	8
	Bilim ve felsefe çok fazla gelişmemiştir. *	3, 30, 49	3
	Yeni buluşlar	39, 43, 44	3
	Göçebe gezme	1	1
	Savaşçı bir toplum	1	1
	Bilim gözlemler ve yorumlar ile ilerlemiştir.	4	1
	Yaşam alanları gelişmiştir.	11	1
	Bilim felsefesinde doğu daha gelişmiştir.	14	1
	Bilim doğu Mezopotamya yönüne ilerlemiştir.	15	1
	Rekabet sonucu bilim ve felsefe gelişmeye devam etmiştir.	16	1
	Sümerler	18	1
	Uygurlar	18	1

	Köprü görevinde olduğundan çeşitli alanlarda etkilenmeler olmuştur.	20	1
	Farklı felsefeciler ortaya çıkmıştır.	25	1
	Çok zorlu savaşların yaşandığı bir coğrafyadır.	29	1
	Güvenlik ihtiyacı bilimin önüne geçmiştir.	29	1
	Uygurların birleştiği bölge olduğu için bilim gelişmiştir.	31	1
	En çok bilim adamları bu dönemde bulunmuştur.	31	1
	Çevre medeniyetler ile etkileşim halindeydiler.	33	1
	Yerleşik hayata geçilmiştir.	33	1
	İlkel düşüncelerin olduğu dönemdir.	35	1
	İnsanlar ihtiyaçları doğrultusunda birtakım şeyler üretmeye başlamıştır.	36	1
	Fırat ve Nil nehirleri	48	1
	Çivi yazısı	6, 7, 17, 21, 23, 33, 42	7
	Matematik	5, 6, 21, 41, 42, 46	6
	Astronomi	12, 37, 48	3
	Tekerlek	17, 28, 40	3
	Mumyalama	26, 34, 35	3
	Tıp	26, 46, 48	3
	Para	17, 40	2
	Geometri	42, 46	2
	Yeni aletler	11	1
	Resim yöntemleri	23	1
	Simya	23	1
	Yeni keşifler	38	1
	Fen	41	1
	Mezar	47	1
	El Harezmi	2	1
	İbn-i Heysem	2	1
	El Biruni	32	1

* Bilim ve felsefe açısından zıt görüşler

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adayları Mezopotamya'da bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini dönemin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin en fazla dönemin genel özellikleri kategorisinde bilim ve felsefe alanında gelişmeler olmuştur (f:8), buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler kategorisinde çivi yazısı (f:7) ve matematik (f:6) olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ait doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₁₅ - Mezopotamya'da bilim doğu Mezopotamya yönüne ilerlemiştir.

Ö₂₁ - Mezopotamya döneminde matematiğe yeni giriş yapıldığı için çivi yazısı bulunduğu için bilim ve felsefe alanında gelişmeler olmuştur.

Ö₂₉ - Mezopotamya, çok zorlu savaşların yaşandığı bir coğrafya olduğu için güvenlik ihtiyacı bilim ihtiyacının önüne geçmiştir.

Ö₃₅ - Mumyalar ile ilgili düşüncelerin olduğu ve ilkel düşüncelerin olduğu dönem.

Ö₄₈ - Fırat ve Nil nehri kenarı astronomi ve tıp.

Öğretmen adaylarının Rönesans Avrupası'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Rönesans Avrupası'nda bilim ve felsefe

Kategori	Kod	Öğrenci No	Frekans
Dönemin genel özellikleri	Bilim gelişmiştir.	3, 4, 5, 6, 7, 12, 16, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 49	15
	Felsefe gelişmiştir. *	5, 7, 16, 20, 24, 29	6
	Sanata önem verilmiştir.	5, 7, 8, 21	4
	Yeniliklerin olduğu bir dönemdir.	1, 8, 9	3
	Gelişimin en hızlı olduğu dönemdir.	11, 39	2
	Avrupa taklit edilmiştir.	31, 32	2
	Din yerine akıl ile hareket etmeye başlanmıştır.	46, 48	2
	Felsefe gerilemiştir. *	3	1
	Gözlemler doğru yorumlanmıştır.	4	1
	Doğunun gelişmesi durup batı tarafı gelişmiştir.	14	1
	Yenilenme ve gelişme artmıştır.	15	1
	Skolastik düşünce yapısından uzaklaşmaya çalışılmıştır.	23	1
	Aydınlanma ile Avrupa'da bilim ve dini düşünce birbirinden ayrılmıştır.	25	1
	Bilime daha çok yönelmişlerdir.	27	1
	Farklı düşünceler ortaya çıkmıştır.	27	1
	Bilim daha çok gelişmiştir.	28	1
	Birçok yenilikler yapılmıştır.	28	1
	Türkler bir gerileme dönemi yaşayıp sonrasında Avrupa'nın etkisi altında kalmıştır.	32	1
	Kilisenin etkisinin ortadan kalkmıştır.	33	1
	İnsanlar düşüncelerini özgürce ortaya koymaya başlamışlardır.	33	1
	Yenilikler getirerek insanlığı, bilimi ve felsefeyi daha üst seviyelere taşımışlardır.	38	1
	Önceki dönemlere göre en fazla bilim burada gelişmiştir.	43	1
	Önceki dönemlere göre en fazla bilim burada gelişmiştir.	44	1
Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler	Sanayi	25, 30, 31	3
	Yeni kıtaların keşfi	26, 34, 35	3
	Teknoloji	25, 45	2
	Suyun kaldırma kuvveti	19, 40	2
	Yer çekimi kuvveti	19, 40	2
	Tıp	41, 42	2
	Mühendislik	41, 42	2
	Genetik	41, 42	2

	Kitapların basılması	7, 33	2
	Ampul	17	1
	Telefon	17	1
	Televizyon	17	1
	Matematik	37	1
	Mimari	20	1
	Matbaanın icadı	33	1
	Güneş merkezli evren kuramı	48	1
	Yeni kanunlar	5	1
Bilim insanları / filozoflar	Archimedes	2, 19, 40	3
	Thomas Edison	17, 18	2
	Albert Einstein	19, 40	2
	Isaac Newton	2	1
	Galileo Galilei	2	1
	Niels Bohr	2	1

* Felsefe açısından zıt görüşler

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adayları Rönesans Avrupası'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini dönemin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin en fazla dönemin genel özellikleri kategorisinde bilim gelişmiştir (f:15) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ait doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₅ - Rönesans Avrupa'sında bilim ve felsefe oldukça gelişmiştir. Yeni kanun ve yasalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Sanata önem verilmiştir.

Ö₂₅ - Rönesans'la birlikte aydınlanma olmuştur. Bilim ve dini düşünce Avrupa'da birbirinden ayrılmıştır. Sanayide ve teknolojiye Avrupa'da gelişmeler olmuştur.

Ö₃₁ - Makineleşme oldu ve bilim gelişti. Biraz daha Avrupa'yı taklit ettik. Böyle de bilim fazla gelişmemiş olabilir.

Ö₃₃ - Kilisenin etkisinin ortadan kalkmasıyla birlikte insanlar düşüncelerini özgürce ortaya koymaya başlamıştır. Matbaanın icadı ile kitapların basılması.

Öğretmen adaylarının Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefe

Kategori	Kod	Öğrenci No	Frekans
Dönemin genel özellikleri	Bilim gelişmiştir.	1, 3, 4, 8, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 43	16
	Felsefe gelişmiştir. *	6, 16, 25, 43	4
	Birçok buluş olmuştur.	1, 28, 37	3
	Teknolojik ürünler insanların yaşamlarını kolaylaştırmıştır.	27, 36, 43	3
	Felsefe gerilemiştir. *	3	1
	Bilinmeyenleri açıklamaya çalışmışlardır.	4	1
	Bilim insanların ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiştir.	4	1
	Kilisenin etkisi kalmamıştır.	6	1
	Modern hayata geçilmeye başlanmıştır.	6	1
	Skolastik düşüncenin etkisinden çıkılmıştır.	7	1
	İnsanlar bilinçlenmiştir.	20	1
	Bazı konularda belirgin çözümler üretilmiştir.	22	1
	İletişim kolaylaşmıştır.	26	1

	Batı coğrafyasında bilimde önemli gelişmelerin yaşandığı dönemdir.	29	1
	Taklitçilikle Avrupa'ya yönelim devam etmiştir.	32	1
	Bilimin ve aklın çok fazla kullanıldığı dönemdir.	35	1
	Gelişmiş teknikler ve yöntemler geliştirilmiştir.	38	1
	Yanlış anlatılan din bilgisi yerine bilime yönelim olmuştur.	49	1
Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler	Teknoloji	4, 11, 14, 15, 20, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 39, 41, 42, 44, 45	16
	Fizik	5, 7, 19, 40, 48	5
	DNA	17, 25, 40	3
	Telefon	37, 41, 42	3
	Tıp	22, 30, 47	3
	Kimya	5, 7	2
	Röntgen	17, 28	2
	Astronomi	22, 30	2
	Genetik	25, 30	2
	Televizyon	41, 42	2
	Yeni teoriler ve kanunlar	5, 33	2
	Biyoloji	5	1
	Mühendislik	8	1
	Felsefe	22	1
	Bohr atom teorisi	29	1
	Yeni keşifler	30	1
	Ampul	37	1
	Tablet	42	1
	Müzeler	47	1
	Kuantum kuramı	48	1
	Görelilik kuramı	48	1
Bilim insanları / filozoflar	Aziz Sancar	2, 17, 18, 19, 40	5
	Stephen Hawking	2, 17, 19, 40	4
	Marie Curie	1, 23, 28	3
	Albert Einstein	1, 23	2
	Carl Linnaeus	17, 18	2
	Nikola Tesla	1	1
	Arthur Compton	23	1
	Werner Heisenberg	23	1

* Felsefe açısından zıt görüşler

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adayları Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini dönemin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin en fazla dönemin genel özellikleri kategorisinde bilim gelişmiştir (f:16) ve buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler kategorisinde teknoloji (f:16) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerine ait doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₁₄ - Aydınlanma çağı artık günümüze yaklaşmakta olan ve teknolojinin daha etkin olduğu, bilimin daha ön planda olduğu zaman.

Ö₂₃ - Bilimle ilgili önemli gelişmeler olmuştur. Einstein, Compton, Heisenberg, Marie Curie gibi bilim insanları öncü olmuştur.

Ö₂₉ - Aydınlanma çağı batı coğrafyası için bilim açısından en önemli gelişmelerin yaşandığı zaman dilimidir. Soyut alanlarda da (Bohr Atom Teorisi vb.) gelişmeler olduğu bir çağdır.

Ö₄₀ - Aziz Sancar, DNA onarımı ile ilgili çalışmalar yaptı. Stephan Hawking, Hawking ışıması.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tarihte farklı dönemlerde ve bölgelerde yapılan bilim ve felsefe hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda verilerin dönemlerin genel özellikleri, buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler ve bilim insanları / filozoflar olmak üzere 3 kategoride ele alındığı belirlenmiştir.

Öğretmen adayları görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Antik Yunan, Ortaçağ Avrupası, Skolastik dönemde bilim ve felsefe hakkındaki görüşler;

- Dönemlerin genel özellikleri - *bilim ve felsefe kiliseye / dine bağlı, yeni buluşlar / düşünceler, bilim gelişmemiştir, bilim ve felsefenin ihtiyaç ve merak doğrultusunda yapılması, bilim alanında gelişme çok az, felsefe ön planda, bilim daha geride, felsefi düşünceler daha gelişmiş, bilim gelişmeye başlamıştır, deneme yanılma var, bilimin sorgulanmadan kabul edilmesi, batı düşünce sistemi...*
- Antik Yunan - *bilim ön plandadır...*
- Ortaçağ Avrupası - *askeri alanda eğitim, bilimin ve aklın daha çok kullanıldığı dönem...*
- Skolastik dönem - *kilise / din baskın...*
- Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler - *suyun kaldırma kuvveti, Pisagor teoremi / üçgeni, Güneş merkezli evren modeli...*
- Bilim insanları / filozoflar - *Aristoteles, Sokrates, Thales, Archimedes, Pisagor, Kopernik...*

İslam kültür coğrafyasında bilim ve felsefe hakkındaki görüşler;

- Dönemin genel özellikleri - *bilim ve felsefe gelişmeye başlamıştır, bilim ilerlemiştir, yeni gelişmeler bilim ve felsefe dinin kurallarına göre olmuştur, bilim insanların sayısı fazla bilime gereken ilgi ve önem verilmiştir...*
- Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler - *tıp, astronomi, matematik, fizik, coğrafya, mimari, kitaplar / şiirler...*
- Bilim insanları / filozoflar - *İbn-i Sina, Farabi, El Biruni, Hezarfen Ahmed Çelebi, Ali Kuşçu, Harezmi, Mimar Sinan...*

Mezopotamya'da bilim ve felsefe hakkındaki görüşler;

- Dönemin genel özellikleri - *bilim ve felsefe alanında gelişmeler olmuştur, bilim ve felsefe çok fazla gelişmemiştir...*
- Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler - *çivi yazısı, matematik, astronomi, tekerlek, mumyalama, tıp, yeni buluşlar, para, geometri...*

Rönesans Avrupası'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşler;

- Dönemin genel özellikleri - *bilim gelişmiştir, bilim ve felsefe gelişmiştir, yeniliklerin olduğu bir dönemdir, sanata önem verilmiştir, Avrupa'yı taklit etme, din yerine akıl ile hareket etmeye başlama...*
- Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler - *sanayi, yeni kıtalar keşfedildi, teknoloji, suyun kaldırma kuvveti, yer çekimi kuvveti, tıp, mühendislik, genetik...*
- Bilim insanları / filozoflar - *Archimedes, Edison, Albert Einstein...*

Aydınlanma Çağı'nda bilim ve felsefe hakkındaki görüşler;

- Dönemin genel özellikleri - *bilim gelişmiştir, birçok buluş olmuştur, felsefe gelişmiştir...*
- Buluşlar / keşifler / incelemeler / gözlemler - *teknoloji, fizik, DNA, telefon, tıp, kimya, röntgen, astronomi, genetik, televizyon, teoriler, kanunlar ortaya konulmuştur...*
- Bilim insanları / filozoflar - *Aziz Sancar, Stephen Hawking, Marie Curie, Albert Einstein, Linne...*

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dönemlere ait doğru bilgilerinin yanında, bilgi eksikliklerinden kaynaklanan zıt görüşlerinin de olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Kandil İngeç, Tekfidan ve Karagöz (2016) Fizik ders kitaplarında konuların Bilim Tarihi ile ilişkilendirilmesinin değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmalarında; Fizik ders kitaplarında çok sınırlı düzeyde Bilim Tarihi'ne yer verildiğini

ve öğretim programlarında kavramsal anlama veya kavram yanlışlarının giderilmesi için kazanımlar temelinde ilişkilendirmenin yapılmasını önermişlerdir. Benzer şekilde Laçın Şimşek ve Şimşek (2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programda yer alan bilim tarihi kazanımlarını gerçekleştirmek için sahip olmaları gereken bilgi düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının uygarlıkların insanlığa katkıları, uygarlığa katkı sağlayan Türk-İslam bilginleri, coğrafi keşiflerin modern bilime katkıları ile ilgili hatalı ve eksik bilgilere sahip olduklarını, derslerde yararlanabilecekleri bilim tarihi ile ilgili anekdotlar konusunda ve bilim insanı ile mucit arasındaki ortak noktaları tespit etme konularında yeterli olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının olası kavram yanlışlarının giderilmesi için lisans müfredatında Bilim Tarihi ve Felsefesi dersi içeriğinin uygulamalı etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilebilir. Nitekim Abd-El-Khalick ve Lederman (2000) Fen Bilgisi öğretmen adaylarına Bilim Tarihi ve Bilimin Doğası derslerinin birbirini tamamlayıcı olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kaya (2007) fen eğitiminde bilim tarihi destekli öğretimin öğretmen adaylarının, bilimin doğasına ilişkin görüşlerine etkisini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının bilim tarihini fen derslerine entegre etmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ve bu durumun ilgi ve tutumu artırarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerden bu konular ile ilgili metinleri, ders planlarını ve içerikleri sınıfa getirmeleri istenebilir (O'Brien ve Korth, 1991). Başka açıdan Çetinkaya (2018), bilim tarihi öğretiminde dijital öyküleme yaklaşımının kullanılmasının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının derse olan ilgi, motivasyon ve tutumlarında olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadan hareketle, Bilim Tarihi ve Felsefesi dersi konularının öğretiminde oyun tekniğinin kullanımı ile öğrencilerin bilgi düzeylerindeki değişimin inceleneceği araştırmaların yapılabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.

Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. 1. Baskı, İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Baran, B. (2013). Bilim tarihi ve felsefesi öğretim metodunun fen bilimlerine yönelik tutum ve motivasyon üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Tokat.

Çetinkaya, M. (2018). Bilim tarihi öğretiminde dijital öyküleme kullanımının öğretmen adaylarının görüşlerine yansıması. *IBAD 2018 - 3rd International Scientific Research Congress on Humanities and Social Sciences*, 9-11 Temmuz 2018 - Skopje, Macedonia.

Doruk, O. (2018). Bilim tarihi temelli fen öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına ve bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Ev Çimen, E. (2014). *Bilim Tarihine Genel Bir Bakış içinde Fen Bilimleri Öğretimi* Ed. Şengül Saime Anagün ve Nil Duban, 1. Baskı, Ankara: Ani Yayıncılık.

Genç, S. Z. (2017). *Bilim Tarihi içinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Ed. Remzi Y. Kincal, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gooday, G., Lynch, J. M., Wilson, K. G. & Barsky, C. K. (2008). Does science education need the history of science?. *FOCUS-ISIS*, 99(2), 322-330.

Güney, B. G. ve Bakanay, D. Ç. (2018). Öğretmen adaylarının bilim tarihi tabanlı ders deneyimleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 41-51.

Kandil İngeç, Ş., Tekfıdan, K. ve Karagöz, E. (2016). Fizik ders kitaplarının bilim tarihi açısından incelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2).

Kaya, A. (2007). Fen eğitiminde bilim tarihi destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim doğasına ilişkin görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Balıkesir.

Kılıç, F. (2010). Ortaöğretim kimya ders kitaplarında atom teorilerinin sunumunun bilim tarihi ve felsefesi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Laçın Şimşek, C. ve Şimşek, A. (2010). Türkiye’de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2).

Martins, R. A., Silva, C. C. & Prestes, M. E. B. (2014). *History and philosophy of science in science education, in Brazil*. In: Matthews, M. (eds.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, Springer.

Matthews, M. R. (1992). History, philosophy, and science teaching: The present rapprochement. *Science & Education*, 1, 11-47.

Mısıır, M. E. ve Laçın Şimşek, C. (2018). Fen Bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12.

O’Brien, G. E. & Korth, W. W. (1991). Teachers’ self-examination of their understanding of the nature of science: A history and philosophy course responsive to science teachers’ needs. *Journal of Science Teacher Education*, 2, 94-100.

Tekfıdan, K. (2018). Bir fenomenoloji çalışması: Fizik eğitiminde etkinliklerle zenginleştirilmiş bilim tarihi öğretimi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2015). *Bilim Tarihi*. 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, C. (2016). *Bilim Tarihi*. 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, C. (2018). An examination of understandings of prospective teachers about science and science history. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6).



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Şubat 2020

Cilt 9
Sayı 1

<http://www.jret.org>