

EĞİTİM BİLİMLERİNDE İLERİ VE ÇAĞDAŞ ÇALIŞMALAR



Editör
Prof. Dr. Fethi KAYALAR



**EĞİTİM BİLİMLERİNDE
İLERİ VE ÇAĞDAŞ
ÇALIŞMALAR**

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR



Eğitim Bilimlerinde İleri ve ağdaş alışmalar
Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: ARALIK 2023
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6585-76-8

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....7

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Şefkat
Korkusunun Program, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre
İncelenmesi

Nagihan OĞUZ DURAN, Rasim Erol DEMİRBATIR

BÖLÜM 2.....31

Minnettarlığın Dijitalleştirilmesi:
Sistemik Gözden Geçirme

Hilal GÜR, Nagihan OĞUZ DURAN

BÖLÜM 3.....51

Güncel Gelişmeler Işığında İlkokullarda Türkçenin
İkinci Dil Olarak Öğretimi

Dr. Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

BÖLÜM 4.....63

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Dil
Becerilerine Yönelik Etkinlik Geliştirme

Dr. Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

BÖLÜM 5.....78

Milli Eğitim Şûra Kararlarında Fen Eğitimi

Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU

BÖLÜM 6.....98

**Bilim Merkezlerinin Ortaokul Öğrenci Davranışları
Üzerine Etkisinin İncelenmesi**

Hümeyra CEYLAN SOYLU, Hatice BELGE CAN

BÖLÜM 7.....112

Türk Eğitim Sisteminin Finansal Kaynakları

Hüsnü ERGÜN

BÖLÜM 8.....124

Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının
Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumları

Mehmet MUTLU, Salih USLU

BÖLÜM 9.....142

Abd Eğitim Sistemi

Elvan GÖKÇEN, Mustafa ASLAN

BÖLÜM 10.....164

Mekteb-i Tıbbiye’de Ulûm-ı Diniye ve Ahlâk Eğitimi:

Bir Giriş Denemesi

Hasan Sabri ÇELİKTAŞ

BÖLÜM 11.....179

İş Aile Yaşam Çatışması ile Yaşam Doyumu Arasındaki

İlişkide Tükenmişliğin Aracı Rolü

Selçuk DEMİR

BÖLÜM 12.....194

Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi

Semih ÇAYAK, İsmail EROL

BÖLÜM 13.....211

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü

İsmail EROL, Semih ÇAYAK

BÖLÜM 14.....229

Türkçe ve Matematik Dersi: Okuma Stratejilerine
İlişkin Bilişsel Farkındalık ve Problem Çözmeye Yönelik

Yansıtıcı Düşünme Becerileri

Güven ARTUĞ, Senar ALKIN-ŞAHİN

BÖLÜM 15.....267

Üçgen Kavramına Yönelik Kavram Yanılgısının Araştırılması

Zeynep ARSLAN, Hasan ÜNAL

BÖLÜM 16.....285

Tekirdağ İlinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin
Coğrafya Konularını Öğretirken Karşılaştıkları
Sorunların Analizi
Ziya İNCE, Harun İZCİ

BÖLÜM 17.....314

Otizm Tanısı Olan Çocuklarda Retrospektif Bakışla
Sosyal Beceri Öğretimi
Umay Büşra CELİLOĞLU

BÖLÜM 18.....327

Öğretmenlerin E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerinin
Belirlenmesi
Ahmet KAYA, Halil KARADAŞ, Uğur ZELYURT

BÖLÜM 19.....353

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları Üzerine Yapılan
Çalışmaların İncelenmesi
ALİ ÇETİN

BÖLÜM 20.....364

Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişime Yönelik Algıları
CUMHUR DEMİRALP

BÖLÜM 21.....375

Türkiye’de Karizmatik Liderlikle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik,
Metodolojik ve İstatistiksel Açıdan İncelenmesi I
Abdullah KAYA, Ahmet KAYA

BÖLÜM 22.....398

Dijital Çağın Öğretmen Adaylarıyla Metaforik Yolculuk:
Yeni Nesil Öğretmen Ve Öğrenci Kavramları
Aysel FERAH ÖZCAN

BÖLÜM 23.....415

Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme
Senaryolarının Oluşturulması
Murat ÇETİNKAYA

BÖLÜM 24.....426

Mesleki Ve Teknik Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki ve
Teknik Lisesi Öğrencilerinin Gelecekteki Çalışma
Hayatlarına İlişkin Metaforik Algıları
Cumhur DEMİRALP, Soner DEMİRALP

BÖLÜM 25.....440

Balkan Ülkelerinden Türkiye'ye Gelen Üniversite Öğrencilerinin Türkçe
Öğrenirken Yaptıkları Dilbilimsel Hatalar
Zeynep Zeliha SONKAYA

BÖLÜM 26.....452

Okula Hazırbulunuşluk
Ertuğrul TALU

BÖLÜM 27.....472

Çocukların Sosyal Becerilerinde Ebeveynlik Stillерinin Rolü
Burcu GEZER ŞEN

BÖLÜM 28.....482

Çocukların Sosyal Becerilerinde Akran İlişkilerinin Rolü
Burcu GEZER ŞEN

BÖLÜM 1

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Şefkat Korkusunun Program, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Nagihan OĞUZ DURAN¹

Rasim Erol DEMİRBATIR²

1- Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
nagihan@uludag.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8049-1510>

2- Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.
redemir@uludag.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-9472-3001>

GİRİŞ

Şefkat alanyazında birinin acı çekmesini önlemek (Gilbert & Mascaro, 2017) ve/veya çektiği acıyı gidermek (Goetz; Keltner, & Simon-Tomas vd., 2010) için onun ihtiyaçlarını değerlendirme, karşılama ve ona yardım etme isteği olarak tanımlanmakta ve ilgilenme motivasyonu, sempati kapasitesi, hoş olmayan duyguları tolere etme yeteneği, empatik anlama, yargılamama ve kınamama kapasitesi gibi çeşitli nitelikleri içeren çok boyutlu bir yapı olduğu bildirilmektedir (Gilbert, 2005, 2009, 2010). Kişi şefkati başkalarına şefkat gösterme; başkalarından gelen şefkate karşılık verme ve kendine şefkat gösterme şeklinde üç farklı türde deneyimleyebilir (Neff, 2003; Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007; Gilbert 2009; Gilbert, 2015; Goetz vd., 2010; Gilbert, McEwan, Matos & Ravis, 2011; Dias, Ferreira, & Trindade, 2020). Ancak şefkati deneyimleme konusunda bireyler arasında farklılıklar olabileceği gibi bazı bireylerin şefkate karşı direnç göstermesi de söz konusu olabilir. Şefkate karşı oluşan direnç durumu alanyazında şefkat korkusu olarak tanımlanmaktadır (Gilbert, 2010; Gilbert vd., 2011). Şefkat korkusu da şefkate benzer biçimde üç boyutta ortaya çıkabilmektedir: Kişi başkalarına şefkat göstermekten ve başkalarından gelen şefkate karşılık vermekten korkabileceği gibi kendine şefkat göstermekten de korkabilir (Xavier, Cunha, & Pinto Gouveia, 2015) ve burada söz konusu olan şefkatin sadece yokluğu değildir; kişi şefkat göstermeye karşı aktif bir direnç yaşamaktadır (Kelly, Carter, Zuroff, & Borairi, 2013).

Şefkat korkusunun neden ve hangi koşullar altında ortaya çıkabildiğine ilişkin alanyazında çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Şefkat korkusunun köklerinin *çocuklukta ki bağlanma yaşantıları, ilk öğrenmeler* (Gilbert vd., 2011) ve *fiziksel/cinsel travmalarla ilişkilendirilmesi* (Miron, Miron, Seligowski, Boykin, & Orcutt, 2016) bunlar arasında öne çıkmaktadır. Gilbert (2009)'e göre insanlar tehdit, dürtü ve güvenlik olmak üzere üç sistem ile duygularını düzenlerler ve şefkat korkusu aşırı duyarlı bir tehdit sistemi ile az gelişmiş bir güvenlik sisteminin sonucu olarak ortaya çıkar. Bu görüşe göre, bizi iç-dış tehditlere karşı hassas hale getirip tehlikelerden korunmamızı sağlayan tehdit sistemi bir tehdit algıladığımızda devreye girerek korku, kaygı vb. duygular yolu ile bu tehditle mücadele etmemizi sağlar. Dürtü sistemi, toplumda hayatta kalmak ve gelişmek için çeşitli davranışları başlatmamıza ve sürdürmemize yardımcı olan sosyal statü, ödül vb. kaynaklara ve bunlara ilişkin ipuçlarına duyarlılığımızla ilgilidir ve aktif hale geldiğinde arzu, heyecan, gurur vb. yüksek duyguları yaşamamızı sağlar. Güvenlik sistemi ise ilgi, nezaket ve bağlılık ipuçlarına duyarlılığımızla ilgilidir ve aktif hale geldiğinde, dürtü sisteminin tersine daha düşük uyarı düzeyindeki memnuniyet, sakinlik, huzur vb. duyguları yaşamamızı sağlar. Aşırı aktif bir tehdit sistemi sonucunda kişi kendini korumak için daha çok kaygı, depresyon vb. yaşar. Bu durumda iyi bir güvenlik sistemi devreye girebildiği takdirde kişinin başkalarına ve kendine şefkatli davranmasını sağlayarak olumsuz duygularını düzenlemesini, güvenlik ve sıcaklık hissetmesini sağlayacaktır (Gilbert, 2009; Kelly & Dupasquier, 2016; Kirby, 2017). Ancak, yaşamın erken dönemlerindeki bakıcılarla etkileşimler ve utanç verici travmatik yaşantılar tehdit sistemini aşırı duyarlı hale getirir, güvenlik sistemi ise buna bağlı olumsuz duyguları azaltamaz (Gilbert, 2009; Gilbert vd., 2011; Kirby, Day, & Sagar, 2019). Örneğin, ebeveyn istismarına maruz kalmak aşırı duyarlı bir tehdit sistemine sebep olduğunda kişi başkalarından gelen nazik davranışlara karşı aşırı duyarlılık göstererek bunu bir tehdit gibi algılayabilir ve başkalarından gelen şefkate karşı korku ve direnç tepkisi verir. Güvenlik sisteminin gelişmemesi de kendine şefkat duymasını zorlaştırır (Kelly & Dupasquier, 2016). Gilbert vd (2011) göre, kişi yapmak istediği şeyin sonuçlarından dolayı endişelendiğinde, kendini o konuda yeteriz hissettiğinde veya birşeyi hak etmediğini düşündüğünde korku duyar. Bu bakımdan, kişi bir başkasına veya kendisine şefkat göstermesi söz konusu olduğunda da eksiklik hissedebilir, endişelenebilir ve korkabilir. Bu korku onu şefkat göstermekten veya başkalarının kendisine gösterdiği şefkati kabul etmekten kaçınacak tepkiler vermeye yöneltebilir (Gilbert & Mascaro, 2017; Kelly & Dupasquier, 2016). Gilbert'e (2010) göre insanlar aslında şefkate ihtiyaç duydukları halde bunu alamadıkları acı dolu çocukluk deneyimlerini

yeniden yaşamaktan korkarlar. Ayrıca başkalarının onlara gösterdiği şefkati kabul ederlerse bunun onları acıya karşı savunmasız hale getirecek bir zayıflık olmasından korkarlar (Gilbert & Procter, 2006)

Benzer biçimde, Matos, Duarte ve Pinto-Gouveia (2017)'nin şefkat korkusunun utanç verici travmatik anılar, ilk sıcaklık ve güvenlik anıları, depresyon, kaygı ve paranoid belirtilerle ilişkilerini inceledikleri çalışmada kişinin kendine ve başkalarına şefkat göstermeye ve başkalarından gelen şefkati almaya karşı duyduğu korkunun travmatik ve merkezi utanç anıları ile olumlu yönde, sıcaklık ve güvenliğe ilişkin erken anılarla ise olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Şefkat korkusunu besleyen köklerden biri olarak utanca dayalı travmatik anılara işaret eden bu bulgunun kişinin şefkat gösterebilmesi ve şefkati kabul edebilmesine yardımcı olabilmek için bu anıların terapötik müdahalelerle ele alınmasının önemi ve gereğine işaret ettiği söylenebilir. Buna ek olarak çalışmada utanca dayalı travmatik anıların depresyon, kaygı ve paranoid semptomlar üzerindeki etkisinde kendine şefkat gösterme ve başkalarından şefkat alma korkusunun oynadığı aracı rol de tespit edilmiş ve psikopatolojik çıktılarının giderilmesinde şefkat korkusunun ele alınmasının önemine işaret etmiştir.

Şefkat Korkusunun İlişkili Olduğu Değişkenler

Şefkat korkusunun sadece şefkat yokluğu anlamına gelmediği ve kişinin şefkatin üç türüne gösterdiği aktif bir direnç olduğu önceki bölümde belirtilmiştir. Bununla birlikte şefkatin ilişkili olduğu değişkenleri tanımanın, şefkat korkusunun ortadan kaldırılması ve şefkatin deneyimlenebilmesi halinde kişinin yaşamının hangi alanlarında kazanç sağlayabileceğinin anlaşılması bakımından önemlidir.

Şefkat alanyazını incelendiğinde, bu kavramın mutluluk, yaşam doyumu, sosyal bağlılık, iyimserlik, merak, bilgelik, uyumlu başa çıkma, olumlu duygulanım gibi iyi-oluş göstergeleri ve bilinçli farkındalıkla pozitif yönde; depresyon, kaygı, stres, özeleştirme, utanç ve derin düşüncelere dalma ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (örn., Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Keller & Huppert 2021; Ko, Grace, Chavez, Grimley, Dalrymple, & Olson, 2018; Neff, 2003; Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007; Goetz vd, 2010; Barnard & Curry, 2011). Ayrıca insanların kendilerine ve başkalarına şefkat göstermeleri konusunda gelişimlerini amaçlayan çeşitli terapötik müdahalelerin/egitimlerin zihinsel ve fiziksel sağlık üzerindeki olumlu etkilerini bildiren çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, özeleştirme ve utanç düzeyi yüksek bireylere yönelik şefkat odaklı terapi çalışmalarının duygudurum bozuklukları (Gilbert & Procter, 2006; Kelly, Zuroff & Shapira, 2009), yeme bozuklukları (Gale, Gilbert, Read

& Goss, 2012), kişilik bozuklukları (Lucre & Corten, 2013) ve travma ve travma sonrası stres bozukluğu (Lawrence & Lee, 2013; Bowyer, Wallis & Lee, 2014) vb. durumlarda olumlu sonuçlar verdiği bildirilmiştir. Şefkat korkusu ise psikolojik katılıkla pozitif (Miron, Sherrill, & Orcutti 2015) bunun tersi olan psikolojik esneklikle negatif (Bakalım & Karahan, 2022) yönde ilişkili bulunmuştur. Psikolojik esnekliğin “anda olma” alt boyutu şefkat korkusunun en güçlü yordayıcısı olan psikolojik esneklik alt boyutu olarak tespit edilmiştir ve şefkat korkusunun artmasının anda olma düzeyinin azalması ile ilişkisi bildirilmiştir. Hem kendine şefkat korkusu hem de başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu and olma ile ilişkilidir. Başkalarına şefkat gösterme korkusu ise en güçlü biçimde “kabul” boyutu tarafından yordanmıştır ve kendini kabul eden bireylerin diğerlerine de kabul ve şefkat göstermekten korkmadığı bildirilmiştir (Bakalım & Karahan, 2022).

Ayrıca şefkat korkusu cinsiyetle de ilişkilendirilebilmektedir (Gilbert vd., 2010). Cinsiyet açısından şefkat korkusunu inceleyen araştırmaların bulgularına bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha yüksek şefkat korkusu duyduklarını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Bakalım & Karahan, 2022; Erdoğan, 2021). Erkeklerde şefkat korkusunun kadınlardan fazla tespit edilmesi alanyazında kadınların empati ve şefkat davranışlarının erkeklerden daha fazla olması (Sprecher & Ferr, 2005; Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009; Van der Graaff, Branje, De Wied, Hawk, Van Lier, & Meeus, 2014; Yarnell, Neff, Davidson, & Mullarkey, 2019) ile ve ataerkil toplumlarda erkeklere zayıflık göstermemeleri yönünde verilen mesajların şefkat davranışlarından kaçınmalarına ve korkmalarına yol açabilmesi (Bakalım & Karahan, 2022) ile açıklanmıştır. Ayrıca cinsiyetten bağımsız olarak evli bireylerin bekârlarla karşılaştırıldığında başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusunun daha yüksek olduğu da bildirilmiştir (Bakalım & Karahan, 2022).

Şefkat korkusunun çeşitli kişilik özellikleri ve psikopatolojik belirtiler ile ilişkilendirildiği bulgulara bakıldığında ise, şefkat gösterme ve başkalarından şefkat almayı zor veya itici bulma ve bundan korkmanın öz-eleştiri, güvensiz bağlanma, aleksitimi, yüksek depresyon, kaygı ve stres belirtisi, mutluluk korkusu, düşük empati ve bilinçli farkındalık, (Gilbert vd, 2011, Gilbert, McEwan, Gibbons, Chotai, Duarte, & Matos, 2012; Gilbert, McEwan, Catarino, Baiao Palmeria, 2014; Longe vd., 2010; Rockliff, Gilbert, McEwan, Lightman, & Glover, 2008; Rockliff, Karl, McEwan, Gilbert, Matos, & Gilbert, 2011), utanç ve yeme bozuklukları (Kelly vd. 2013) ve yüksek strese bağlı fizyolojik göstergeler (Duarte, McEwan, Barnes, Gilbert ve Maratos, 2015) ile ilişkili bulunduğu görülmektedir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencileri ve Şefkat Korkusu

Sanat alanlarında eğitim almak alanyazında pek çok çalışma ile bildirilen psikolojik, bedensel vb. çeşitli zorluklar içermektedir. Örneğin, alanyazında yükseköğretim öğrencileri arasında yaygın olan depresyon, kaygı ve stresin (Nerdrum, Rustøen, & Rønnestad, 2006; Wong, Cheung, Chan, Ma, & Tang, 2006) özellikle müzik eğitimi öğrencileri için diğer üniversite öğrencilerine kıyasla daha fazla risk oluşturduğu (Demirbatır, Bayram,& Bilgel, 2012; Spahn, Strukely & Lehmann, 2004); müzik icra etmenin beraberinde getirdiği kaygı, sıkıntı (Antonini ve Güsewell, 2016; Kenny, Driscoll & Ackermann, 2014), fiziksel acı (Kenny & Ackerman, 2015), kas-iskelet sistemi bozuklukları (Cruder vd, 2018) vb. birçok zorluk nedeniyle iyi oluşu bozabilen bir unsur olduğu bildirilmiştir (Philippe, Kosirnik, Vuichoud, Williamon, & von Roten, 2019). Ayrıca müzik eğitimi alan öğrenciler için yüksek yorgunluk (Hildebrandt, Nubling & Candia, 2012), tükenmişlik ve stres (Bernhard, 2005; Sternbach, 2008) oranları da rapor edilmiştir. Demirbatır (2015) Müzik Eğitimi öğrencilerinin psikolojik iyi-oluş, mutluluk ve akademik doyumlarını incelediği çalışmasında, bu değişkenler arasında olumlu yöndeki anlamlı ilişkiler bulmanın yanı sıra müzik eğitimi öğrencilerinde hafif depresyon ve stres ile orta düzeyde kaygı tespit etmiş, ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile kadın katılımcıların aldıkları eğitimden daha fazla memnun olduklarını bildirmiştir. Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin tükenmişlik, dinçlik ve akademik doyum bakımından incelendiği bir çalışmada (Demirbatır, 2020) müzik eğitimi öğrencilerinin resim-iş eğitimi öğrencilerine göre daha düşük enerjiye sahip olduğu; cinsiyete göre tükenmişlik, dinçlik ve akademik doyum bakımından bir farklılık olmadığı; tükenmişlik, dinçlik ve eğitim doyumunun müzik eğitimi öğrencileri için sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının, akademik doyumla ve utangaçlıkla bir arada incelendiği bir başka çalışmada (Oğuz-Duran & Demirbatır, 2020) ise her üç değişken arasındaki ilişkilere ek olarak, müzik eğitimi öğrencilerinin utangaçlık düzeyinin psikolojik iyi oluş ve akademik doyum arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, özellikle müzik eğitimi söz konusu olduğunda öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu tehdit eden faktörlerin varlığına kanıt oluşturmaktadır. Ancak bunun yanı sıra bu öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu koruyan ve güçlendiren faktörlerin de önemle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla gerek risk faktörlerinin gerekse koruyucu faktörlerin tespiti ile sanat eğitiminin ve bu eğitimi alan öğrencilerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulamaların (eğitimler, terapötik müdahaleler vb.) yapılması mümkün olacaktır. Bu bağlamda, öncelikle sanat eğitiminin getirdiği

zorlukların şefkatle ve kendine veya başkalarına gösterilen şefkate karşı direnç anlamına gelen şefkat korkusu ile olası bağlantılarına yönelik olarak ilgili mevcut alanyazının değerlendirilmesine; ardından güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin şefkat korkusu düzeylerinin belirlenmesine yönelik betimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bunların sonucunda ise şefkat korkusunu azaltmaya yönelik müdahale ve iyileştirme çalışmalarının tasarlanması ve uygulanması ile iyileştirmelerin sağlanarak bunların sanat eğitimine olası katkılarının incelenmesi mümkün olacaktır.

Sanat eğitimi öğrencileri açısından bakıldığında, şefkat korkusunun hangi bakımlardan yukarıda sözü edilen risk faktörleri arasına girebileceği veya bu korkunun giderilmesinin nasıl olup da koruyucu bir rol oynayabileceği konusunda mevcut alanyazına dayanarak çeşitli fikirler geliştirilebilir. Örneğin, sanat eğitiminde şefkat değişkenini önemli kılabilir durumlar örnek olarak sanatsal başarıların sosyal değerlendirilme ve öz-eleştiri ile bağlantıları üzerinde düşünülebilir.

Sosyal değerlendirme bakımından düşünüldüğünde, Carson, Peterson ve Higgins (2005)'e göre sanatçıların sanatsal başarılarında “sosyal bir yargı” söz konusudur. Sosyal yargı, kişi için bir gerilim kaynağı olabilir. Özellikle yaratıcılığı benlik kavramının bir parçası olarak görme (creative self-concept) söz konusu olduğunda, sosyal değerlendirilmeler bireylerde yönetilmesi zor duyguların tetiklenmesine neden olabilir (Karwowski & Lebeda, 2017; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Akt: Verger, Shankland, & Sudres, 2022, s.71). Verger ve arkadaşlarına (2022) göre öz-şefkat, sosyal değerlendirilme ve geribildirimlerin kişide doğurabileceği zor duygular karşısında bir tampon görevi görecektir çünkü öz-şefkatin düşük olması halinde dışsal kaynaklardan gelen geribildirimlere karşı duyarlılık artarken öz-şefkatin yüksek olması halinde olumsuz geribildirimler ve eleştirilerin kişi tarafından göz ardı edilmesi mümkün olacaktır. Bu görüş, daha önce Neff ve Vonk (2009) ve Leary, Tate, Adams, Batts Allen ve Hancock (2007)'in çalışmalarında belirtildiği gibi, net olmayan bir benlik-kavramına sahip olmakla düşük öz-şefkat arasında bağlantı bulunmasına dayandırılmaktadır. Öz-şefkat yüksek olduğunda kişi bütün olarak benlik kavramının bu tür bir sosyal değerlendirme tarafından tehdit edilmediğinden daha emin hisseder. Öz-şefkat arttıkça değerlendirilme korkusunun azaldığı (Long & Neff, 2018) ve bireylerin sosyal tehditleri daha olumlu bir şekilde yorumladıkları (Ewert, Gaube, & Geisler, 2018), ayrıca öz-şefkati yüksek bireylerin performansları değerlendirildikten hemen sonra daha az stres ve daha az utanç algılayma eğiliminde oldukları (Ewert vd. 2018) alanyazında bildirilmiştir. Bu bağlamda, sanat eğitimi öğrencileri düşünüldüğünde, sanatsal üretimin/icranın başarısı sosyal değerlendirme ve

geribildirimler içereceğinden, öğrencilerin öz-şefkat korkusuna sahip olmaları onlar için bir dezavantaj haline gelebilir. Ayrıca, Zabelina ve Robinson (2010) tarafından gerçekleştirilmiş deneysel bir araştırmada öz-şefkatin uyarılmasının, kendini yüksek derecede yargılayan bireyler arasında yaratıcı özgünlüğü kolaylaştırdığına ilişkin elde edilen bulguya dayanarak, sanat eğitimi öğrencileri arasında kendilerini yüksek düzeyde yargılayan öğrencilerin şefkat korkuları giderildiği ve kendilerine daha fazla şefkat gösterebilmeleri sağlandığı takdirde bu öğrencilerin eğitim yaşantılarına pek çok açıdan (akademik başarı, doyum, yukarıda sayılan çeşitli psikolojik değişkenler) başarılarının da artabileceği öngörülebilir. Ancak bu konunun araştırmalarda ele alınmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ek olarak, Oğuz Duran ve Tezer (2009) tarafından sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada sanatsal benlik kavramı kişisel ve sosyal benlik kavramı ile anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Bir başka ifade ile sanat alanında kendilerini iyi algılama ile kendinden memnunluk duyma; problemlerini çözme, kendi fikirlerine güvenme, kendini idare etme, kusurlarını kabul etme gibi davranışları içeren kişisel benlik ve kendini iyi arkadaş ilişkilerine sahip kişiler olarak algılama, ilişkilerinden doyum sağlama ve başkalarına karşı davranışlarından hoşnut olma davranışlarını içeren sosyal benlik arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Tüm bu sonuçlar birbiriyle bağlantılı düşünüldüğünde, sanatsal benlik kavramı yüksek olması beklenen güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin şefkat korkusunun ortadan kaldırılması ve şefkat düzeyinin yükseltilmesi yönünde yapılacak çalışmaların bu öğrencilerin kişisel ve sosyal benlik kavramları üzerindeki etkileri de gelecek araştırmalarda ele alınabilecek bir soru olarak görülmektedir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinde şefkat korkusunun önemi öz-eleştiri ile ilişkilendirilerek düşünüldüğünde de alanyazında çeşitli dayanaklara rastlamak mümkündür. Depresyonun bilişsel nedenlerini açıklayan çeşitli kuramlardan ve araştırma bulgularından oluşan alanyazında öz-eleştirin depresyon ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Joeng ve Turner (2015) ise hem içselleştirilmiş hem de karşılaştırmalı öz-eleştirin depresyonla ilişkisinde öz-şefkat korkusu, başkalarından gelen şefkat korkusu, öz-şefkat ve kişinin başkaları için önemli olduğu algısının aracı rollerini incelemiştir. Yazarlara göre; kendilerini eleştiren bireyler, öz-şefkate izin vermelerinin, kendilerinin veya başkalarının yüksek beklentilerini karşılama motivasyonlarını azaltabileceğini düşünülerek öz-şefkatten korkabilirler. Söz konusu araştırmada karşılaştırmalı öz-eleştiri ve depresyon arasındaki ilişkide öz-şefkat korkusunun ve kişinin başkaları için önemli olduğu algısının aracılık ettiği; hem içselleştirilmiş öz-eleştiri ile depresyon arasındaki ilişkiye, hem de

karşılaştırmalı öz-eleştiri ile depresyon arasındaki ilişkiye öz-şefkatin kısmen aracılık ettiği bulunmuştur. Başkalarından gelen şefkate yönelik korku ise öz-eleştiri depresyon ilişkisine aracılık etmemiştir. Bu sonuçlara göre; başkalarının kendileriyle ilgili algıladıkları beklentileri karşılayamadıkları için kendilerini eleştiren insanlar daha fazla depresyon yaşarlar. Bu durumda kişinin kendi iç standartlarını da karşılayamayacağına inandığı için öz-şefkatten korkmasının rolü bulunmaktadır. Kişi buradaki olumsuz duygularını başkalarına aktardığında kendini başkaları için önemsiz hisseder ve bu da kişiyi depresyona götürür. Bir başka ifade ile bu araştırmanın sonuçlarına göre karşılaştırmalı öz-eleştiri yapan insanlarda depresyona yol açan ve bunu sürdüren mekanizmalardan biri, kendine şefkat duyma ve başkaları için daha az önemli hissetme korkusudur. Dolayısıyla, depresyondaki kişilere yardım etmenin bir yolu bu kişilerin öz-şefkat korkusu ve diğer insanlar için göreceli önemleri hakkında ne hissettiklerinin ele alınmasından geçmektedir. Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencileri açısından bakıldığında, sanat eğitimine eşlik eden depresyon, kaygı, stres, vb. bulgularına dayanarak (örn. Demirbatır, 2015; Demirbatır vd. 2012; Nerdrum vd. 2006; Wong vd. 2006) bu öğrencilerin şefkat korkusu düzeylerine ilişkin betimsel araştırmalarla durum tespitlerinin yapılmasının ve deneysel araştırmalarla şefkat korkusunu azaltmaya yönelik çeşitli müdahalelerin denenerek incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Verger vd. (2022)'nin araştırmalarında öz-şefkat ve sanatsal etkinliklerde yaratıcı başarı gösterme arasında pozitif ilişki buldukları çalışmalarında öz-şefkat düzeyi en düşük olan katılımcılarda, sanatsal etkinliklerdeki yüksek yaratıcı başarı ile düşük duygu düzensizliği arasında en güçlü ilişki görülmüştür. Ayrıca öz-şefkat düzeyi yüksek kişilerde sanatsal başarıların duygu düzensizliğiyle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı da bildirilmiştir. Sonuçlar, düşük ve orta düzeyde öz-şefkat sergileyen bireylerin, sanatsal çalışmalarındaki yaratıcı başarıları arttıkça daha düşük duygu düzenleme bozukluğu bildirebileceklerini göstermiştir. Bu sonuçlar sanat eğitimi öğrencilerinin sanatsal başarıları ve duygu düzenleme sorunları söz konusu ise öz-şefkat korkusunun giderilmesinin önemli olduğuna işaret etmesi bakımından önemli görülebilir.

Görüldüğü gibi, şefkat korkusu alanyazını incelendiğinde mevcut bulguların Güzel Sanatlar Eğitimi alan öğrencilerin şefkat korkusu düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında belirlenmesine yönelik betimsel çalışmaların ve yansırı bu öğrencilerde şefkat korkusunu azaltmaya yönelik iyileştirme çalışmalarının önemine işaret ettiği düşünülmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinde şefkat korkusunu cinsiyet,

program ve sınıf düzeyine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Güz el Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öz-şefkat korkusu, başkalarına şefkat gösterme korkusu ve başkalarından şefkat alma korkusu Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi lisans programlarına devam etme durumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Güz el Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öz-şefkat korkusu, başkalarına şefkat gösterme korkusu ve başkalarından şefkat alma korkusu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Güz el Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öz-şefkat korkusu, başkalarına şefkat gösterme korkusu ve başkalarından şefkat alma korkusu düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2022 yılı Nisan ayında, kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemiyle (convenient sampling), Bursa Uludağ Üniversitesinin Güz el Sanatlar Eğitimi Bölümünün Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören 151 öğrenciden toplanmıştır. Müzik Eğitimi (n=83) ve Resim-İş Eğitimi (n=68) öğrencilerinin oranı çalışma grubunun sırası ile %55 ve %45'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.73, standart sapması 4.13'tür ve çoğunluğu (%72.8) kadınlardan oluşmaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenci sayıları sırası ile 46 (%30.5), 24 (%15.9) 56 (%37.1) ve 25 (%16.6)'tir.

Veri Toplama Araçları

Bilgilendirilmiş Onam ve Kişisel Bilgi Formu: Bu formla katılımcılara gizlilik ve gönüllülük esasları açıklanarak, bilgilendirilmiş onamlarının alınması hedeflenmiştir. Bunun yanında formda katılımcıların yaş, cinsiyet, lisans programı ve sınıf düzeyi bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Şefkat Korkusu Ölçeği (ŞKÖ): ŞKÖ Gilbert, McEwan, Matos ve Ravis (2011) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlama çalışması Necef ve Deniz (2018) tarafından yapılmıştır. Beşli Likert tipinde değerlendirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. ŞKÖ'nün "Başkalarına Anlayış ve Şefkat Göstermek", "Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Vermek" ve "Kendinize Gösterdiğiniz Anlayış ve Şefkat" olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuta ait şefkat korkusunun yüksek

olduğuna işaret etmektedir. şKÖ'nin Uyarlama alışmaları kapsamında (Necef & Deniz, 2018) hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .92, “Başkalarına şefkat Göstermek” alt boyutu için .83, “Başkalarından Gelen şefkate Karşılık Vermek” alt boyutu için .83 ve “Kendine şefkat ve Anlayış Göstermek” alt boyutu için .93 olarak bildirilmiştir. Madde analizi sonuçları ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının .35 ile .80 arasında sıralandığı göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Google Formlar üzerinden evrimii/online olarak toplanmıştır. Araştırmacılar Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nün Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi lisans programlarında okuyan öğrencilerin derslerine giren ğretim elemanlarınca paylaşılan araştırma bağlantı adresi üzerinden, gnlllk esasına göre toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) elde edilmiştir. Müzik ve Resim-İş eğitimi olmak üzere iki farklı programdaki Güzel Sanatlar Eğitimi ğrencilerinin şKÖ'den aldıkları puanların farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Grupların aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında t-testi, sınıf düzeyine göre karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce, örneklemlerin normallik varsayımı sınınmıştır. Bu doğrultuda ortalaması alınan puanların arpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş; tüm değerlerin, 1.5 ila -1.5 arasında yer almasının veri setlerinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermesi (Tabachnick ve Fidell, 2013) lt alınmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğini sınamak amacıyla t-testi ve ANOVA öncesinde yapılan Levene's testi sonuçları varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p > .05$). Tüm analizler SPSS 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Betimsel İstatistikler

Araştırma sonucunda Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin şKÖ alt lklerinden aldıkları puanlara ilişkin hem grubun geneli için hem de lisans programı, cinsiyet ve sınıf düzeyi gözetilerek hesaplanan aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve arpıklık değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

PROGRAM		PUAN	N	\bar{X} (ss)	Çarpıklık	Basıklık
Müzik Eğitimi	Kadın	ŞKÖ 1	49	3.38 (1.04)	-0.50	-.52
		ŞKÖ 2		2.45 (.78)	.52	.57
		ŞKÖ 3		2.01 (.98)	1.09	.32
	Erkek	ŞKÖ 1	34	3.84 (.77)	-.60	-.10
		ŞKÖ 2		2.60 (.75)	.50	-.28
		ŞKÖ 3		2.63 (.95)	.20	-.66
	Total	ŞKÖ 1	83	3.57 (.96)	-.66	-.13
		ŞKÖ 2		2.51 (.77)	.77	.26
		ŞKÖ 3		2.27 (1.01)	.62	-.59
Resim-İş Eğitimi	Kadın	ŞKÖ 1	61	3.68 (.80)	-.43	-.07
		ŞKÖ 2		2.66 (.74)	.42	-.33
		ŞKÖ 3		2.39 (.86)	.51	-.61
	Erkek	ŞKÖ 1	7	4.10 (.71)	-1.10	1.84
		ŞKÖ 2		3.03 (.82)	1.31	2.58
		ŞKÖ 3		2.78 (1.06)	-.24	1.24
	Total	ŞKÖ 1	68	3.72 (.79)	-.47	-.09
		ŞKÖ 2		2.70 (.75)	.49	-.59
		ŞKÖ 3		2.43 (.88)	.44	-.59
Toplam	Kadın	ŞKÖ 1	110	3.55 (.92)	-.59	-.07
		ŞKÖ 2		2.57 (.76)	.43	.01
		ŞKÖ 3		2.22 (.93)	.69	-.42
	Erkek	ŞKÖ 1	41	3.89 (-.76)	.36	-.07
		ŞKÖ 2		2.67 (.77)	.59	.10
		ŞKÖ 3		2.66 (.96)	.13	-.59
	1.sınıf	ŞKÖ 1	46	3.72 (.82)	-.45	-.23
		ŞKÖ 2		2.56 (.66)	.54	.64
		ŞKÖ 3		2.24 (.78)	.43	-.54
	2.sınıf	ŞKÖ 1	24	3.82 (.78)	-.30	-.49
		ŞKÖ 2		2.55 (.63)	.78	-.44
		ŞKÖ 3		2.25 (.90)	.14	-1.4
	3.sınıf	ŞKÖ 1	56	3.59 (.90)	-.75	.19
		ŞKÖ 2		2.73 (.79)	.27	-.11
		ŞKÖ 3		2.47 (1.01)	.38	-.79
	4.sınıf	ŞKÖ 1	25	3.45 (1.08)	-.58	-.45
		ŞKÖ 2		2.40 (.98)	.78	-.03
		ŞKÖ 3		2.33 (1.18)	.77	-.76
Total	ŞKÖ 1	151	3.64 (.89)	-.65	.03	
	ŞKÖ 2		2.59 (.76)	.46	.00	
	ŞKÖ 3		2.34 (.96)	.51	-.63	

Tablo 1: Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

\bar{X} : Aritmetik Ortalama; SS: Standart sapma; ŞKÖ 1: Başkalarına Şefkat Gösterme; ŞKÖ 2: Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Verme; ŞKÖ 3: Kendine Şefkat Gösterme; Toplam: Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencileri birlikte

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların her üç alt ölçekten aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerleri, Resim-İş Eğitimi programına devam eden erkek öğrencilerin puanları dışında, 1.5 ve -1.5 aralığında olup normal dağılım varsayımını karşılamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Resim-İş eğitimi alan erkek öğrencilerin sayısının (n=7) bundan sonraki aşamada bu öğrencilerin Müzik Eğitimi öğrencileri ile karşılaştırmalarına olanak tanımayacak şekilde düşük olması nedeni ile araştırmada sınıf düzeyine göre karşılaştırmalar Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin tamamı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular: Müzik Eğitimi ve Resim İş Eğitimi öğrencilerinin ŞKÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Müzik ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin ŞKÖ puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	<i>Program</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ŞKÖ 1	Müzik	83	3.57	.96	1.05	.29
	Resim- İş	68	3.72	.79		
ŞKÖ 2	Müzik	83	2.51	.77	.80	.12
	Resim- İş	68	2.70	.75		
ŞKÖ 2	Müzik	83	2.27	1.01	.11	.29
	Resim- İş	68	2.43	.88		

\bar{X} : Aritmetik Ortalama; SS: Standart sapma; ŞKÖ 1: Başkalarına Şefkat Gösterme; ŞKÖ 2: Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Verme; ŞKÖ 3: Kendine Şefkat Gösterme

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin üç alt ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Buna göre Müzik Eğitimi öğrencileri ile Resim-İş Eğitimi öğrencileri başkalarına şefkat gösterme, başkalarından gelen şefkate karşılık verme ve kendine şefkat gösterme bakımından bezerlik göstermektedir.

Cinsiyete Göre Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular: Araştırmada Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencileri ŞKÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hem grup genelinde hem de her iki programın öğrencileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Karşılaştırmalar için kullanılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Karşılaştırmalara İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ŞKÖ 1	Kadın	110	3.55	.92	.14	.03*
	Erkek	41	3.89	.76		
ŞKÖ 2	Kadın	110	2.57	.76	.95	.46
	Erkek	41	2.67	.77		
ŞKÖ 3	Kadın	110	2.22	.93	.86	.01*
	Erkek	41	2.66	.96		

* $p < .05$; \bar{X} : Aritmetik Ortalama; *SS*: Standart sapma; ŞKÖ 1: Başkalarına Şefkat Gösterme; ŞKÖ 2: Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Verme; ŞKÖ 3: Kendine Şefkat Gösterme

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların ŞKÖ1 ($t=.14$; $p < .05$) ve ŞKÖ3 ($t=.86$; $p < .05$) puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte iken ŞKÖ 2 puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t=.95$; $p > .05$). Buna göre erkek öğrencilerin başkalarına şefkat gösterme korkusu ($\bar{X} = 3.89$) ve kendine şefkat gösterme korkusu ($\bar{X} = 2.66$) kadınların başkalarına şefkat gösterme korkusu ($\bar{X} = 3.55$) ve kendine şefkat gösterme korkusundan ($\bar{X} = 2.22$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu bakımından ise kadın ve erkek öğrenciler anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular:

Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin ŞKÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf düzeyine göre karşılaştırmalar ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
ŞKÖ 1	Gruplar Arası	2.11	3	.70	.87	.45
	Gruplar İçi	118.23	147	.80		
	Toplam	120.34	150			
ŞKÖ 2	Gruplar Arası	2.12	3	.70	1.2	.31
	Gruplar İçi	86.64	147	.58		
	Toplam	88.76	150			
ŞKÖ 3	Gruplar Arası	1.51	3	.50	.54	.65
	Gruplar İçi	136.75	147	.93		
	Toplam	138.27	150			

ŞKÖ 1: Başkalarına Şefkat Gösterme; ŞKÖ 2: Başkalarından Gelen Şefkate Karşılık Verme; ŞKÖ 3: Kendine Şefkat Gösterme

Tablo 4’te görüldüğü gibi, ŞKÖ1, ŞKÖ2 ve ŞKÖ3 puanları için sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Buna göre sınıf düzeyinin değişmesinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin başkalarına şefkat gösterme, başkalarından gelen şefkate karşılık verme ve kendine şefkat gösterme düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinde kendine şefkat gösterme, başkalarına şefkat gösterme ve başkalarından gelen şefkati alma korkusunun cinsiyet, program ve sınıf düzeyine göre incelendiği bu çalışmada; (1) Müzik Eğitimi öğrencileri ile Resim-İş Eğitimi öğrencileri arasında başkalarına şefkat gösterme, başkalarından gelen şefkate karşılık verme ve kendine şefkat gösterme puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı; (2) Erkek öğrencilerin başkalarına şefkat gösterme ve kendine şefkat gösterme bakımından kadınlara kıyasla daha fazla korku duyduğu, başkalarından gelen şefkate karşılık verme korkusu bakımından ise kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı; (3) Sınıf düzeyine göre Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin başkalarına şefkat gösterme, başkalarından gelen şefkate karşılık verme ve kendine şefkat gösterme düzeylerinin farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar şefkat korkusunu cinsiyete göre inceleyen ve erkeklerin şefkat korkusunu kadınlardan daha fazla deneyimlediğine işaret eden mevcut alanyazınla (Bakalım & Karahan, 2022; Erdoğan, 2021; Gilbert vd., 2010)

tutarlık göstermektedir. Alanyazında bu durumu açıklamak üzere kadınların empati ve şefkat davranışlarının erkeklerden daha fazla olması (Sprecher & Ferr, 2005; Mestre, Samper, Frías, & Tur, 2009; Van der Graaff, Branje, De Wied, Hawk, Van Lier, & Meeus, 2014; Yarnell, Neff, Davidson, & Mullarkey, 2019) ve ataerkil toplumlarda erkeklere zayıflık göstermemeleri yönünde verilen mesajların şefkat davranışlarından kaçınmalarına ve korkmalarına yol açabilmesi (Bakalım ve Karahan, 2022) yönündeki açıklamaların erkek Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinde de benzer nedenlerle başkalarına şefkat gösterme ve kendine şefkat gösterme bakımından dezavantaj yarattığı söylenebilir.

Bunun yanında bu çalışmada Müzik Eğitimi öğrencileri ile Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin şefkat korkusunun üç alt boyutu bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve sonuç olarak farklılık göstermedikleri bulgusu farklı alanlarda eğitim gören Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin şefkat korkusu bakımından durumlarının tespiti açısından alanyazın için bir katkı oluşturmuştur.

Ayrıca, bu çalışmanın sınıf düzeyi bakımından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulguları da, bu öğrenciler için şefkat korkusunu azaltmaya yönelik müdahale programlarının düzenlenmesi sırasında cinsiyetin yanısıra sınıf düzeyi gibi başka değişkenlerin de dikkate alınıp alınmaması konusunda kanıt sağlaması bakımından önemsenmiştir. Sonuçlar, kendine şefkat gösterme, başkalarına şefkat gösterme ve başkalarından gelen şefkati alma korkusunun Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinde sınıf düzeyine göre değişmediğini göstermiştir. Bununla birlikte, katılımcı sayısının azlığı nedeni ile bu araştırma Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin şefkat korkusu düzeylerini sınıf düzeyine göre ayrı ayrı incelemek mümkün olmamıştır. Daha önce Demirbatır (2020) tarafından yapılan ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin tükenmişlik, dinçlik ve akademik doyum bakımından incelendiği bir çalışmada, Müzik Eğitimi öğrencilerinin Resim-İş Eğitimi öğrencilerine göre daha düşük dinçlik düzeyine sahip olduğu; tükenmişlik, dinçlik ve eğitim doyum bakımından ise Müzik Eğitimi öğrencileri için sınıf düzeyine göre farklılık görüldüğü bildirilmiştir. Bu bakımdan, daha fazla katılımcıdan veri toplanılacak yeni araştırmalarda Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinde şefkat korkusunun eğitim yılı arttıkça değişim gösterip göstermediği incelenebilir. Şefkat korkusunun, sanat eğitimi alan öğrencilerde tükenmişlik, dinçlik ve akademik doyum ile ilişkili olabileceği mevcut alanyazına dayanarak düşünülse de alanyazında buna ilişkin bir araştırma bulgusuna rastlanmamaktadır. Şefkat korkusunun bu değişkenlerle bağlantılı olarak gelecek araştırmalarda ele alınması da önerilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularına dayanarak, Güzel Sanatlar Eğitimi alanında iki ayrı lisans programına devam eden öğrencilerin şefkat korkusu düzeylerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar planlanırken, Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin şefkat korkusu bakımından farklılık göstermediği düşünülerek birlikte ele alınabilecekleri; benzer şekilde şefkat korkusu bakımından Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencileri için sınıf düzeyine göre farklılaşma görülmediğinden tüm sınıf düzeylerinden öğrencilere aynı müdahale programları içinde yer verilebileceği söylenebilir. Bunun yanında, bu çalışmada erkek öğrencilerin başkalarına ve kendilerine şefkat gösterme konusunda kadınlardan daha fazla destek almaya ihtiyaç duyabileceğine, bu nedenle Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin bu değişken bağlamında kadınlarla kıyaslandığında risk grubu sayılabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümündeki erkek öğrencilere şefkat korkusu konusunda daha fazla psikolojik destek hizmeti sağlanması konusunda bilgi sağlayarak alanyazındaki sonraki araştırmalara ve uygulamalara katkı sağladığı düşünülebilir.

Bununla birlikte bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların bilinmesi ve giderilmesi alanyazındaki yeni çalışmalara katkı sağlayacaktır. Örneğin bu araştırma Türkiye’de yalnızca bir devlet üniversitesinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencilerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerin aynı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilecek verilerle çalışılması sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır.

Bir başka sınırlılık ise bu çalışmanın Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin kendine şefkat gösterme, başkalarına şefkat gösterme ve başkalarından gelen şefkati alma korkusunun yalnızca program, cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından ele alındığı betimsel bir araştırma niteliğinde olmasıdır. Gelecek araştırmalarda bu değişkenlerin ötesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencileri bakımından mevcut alanyazında önemi vurgulanan depresyon, stres, utanç, tükenmişlik, akademik doyum vb. farklı değişkenlerle birlikte şefkat korkusunun ilişkisel olarak incelenmesi alanyazına katkı sağlayabileceği gibi, bu öğrencilerin şefkat korkusunu gidermeye yönelik psikolojik müdahale çalışmalarının etkinliğinin incelenmesi de önerilebilir. Örneğin, Matos vd (2017)’nin şefkat korkusunun utanç verici travmatik anılar, ilk sıcaklık ve güvenlik anıları, depresyon, kaygı ve paranoid belirtilerle ilişkilerini inceledikleri çalışmanın bulgularına dayanarak, Sanat Eğitimi

öğrencileri arasında benzer özellik ve durumları yaşayanların tespit edilip iyileştirilmesi sanat eğitiminin de iyileştirilmesi anlamına gelecektir.

REFERANSLAR

- Antonini, P. R., & Güsewell, A. (2016). La simulation de concours d'orchestre: analyse qualitative et située de l'activité des musiciens. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 17, 71-82. <https://doi.org/10.7202/1044671ar>
- Bakalım, O., & Şanal Karahan, F. (2022). Yetişkinlerde şefkat korkusu ve psikolojik esneklik. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 539-559
- Barnard, L., & Curry, J. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates and interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289–303.
- Bernhard, H. C. (2005). Burnout and the college music education major. *Journal of Music Teacher Education*, 15, 43-51. <https://doi.org/10.1177/10570837050150010107>
- Bowyer, L., Wallis, J., & Lee, D. (2014). Developing a compassionate mind to enhance trauma-focused CBT with an adolescent female: A case study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 42, 248–254
- Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37–50. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4
- Cruder, C., Falla, D., Mangili, F., Azzimonti, L., Araújo, L. S., Williamon, A., & Barbero, M. (2018). Profiling the location and extent of musicians' pain using digital pain drawings. *Pain Practice*, 18(1), 53-66. <https://doi.org/10.1111/papr.12581>
- Demirbatır, E., Bayram, N., & Bilgel, N. (2012). Is the healing force of music far away from the undergraduate music education students? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2, 341-354.
- Demirbatır, R. E. (2015). Relationships between psychological well-being, happiness, and educational satisfaction in a group of university music students. *Educational Research and Reviews*, 10, 2198-2206. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2375>
- Demirbatır, R. E. (2020). Comparison of burnout, vigor and education satisfaction of music and art majors in department of fine arts education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 478-485.
- Dias, B.S., Ferreira, C. & Trindade, I.A. (2020). Influence of fears of compassion on body image shame and disordered eating. *Eating and*

Weight Disorders-Studies on Anorexia, *Bulimia and Obesity*, 25, 99–106.
<https://doi.org/10.1007/s40519-018-0523-0>

- Duarte, J., McEwan, K., Barnes, C., Gilbert, P., & Maratos, F. (2015). Do therapeutic imagery practices affect physiological and emotional indicators of threat in high self-critics? *Psychology Psychotherapy*, 88(3), 270–284.
- Erdoğan, G. (2021). Şefkat korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ewert, C., Gaube, B., & Geisler, F. (2018). Dispositional self-compassion impacts immediate and delayed reactions to social evaluation. *Personality and Individual Differences*, 125, 91–96.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.037>.
- Gale, C., Gilbert, P., Read, N., & Goss, K. (2012). An evaluation of the impact of introducing Compassion Focused Therapy to a standard treatment programme for people with eating disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21, 1–12.
- Gilbert P (2015) An evolutionary approach to emotion in mental health with a focus on affiliative emotions. *Emotion Review*, 7(3):230–237.
<https://doi.org/10.1177/1754073915576552>
- Gilbert P, McEvan K, Catarino F, Baião Palmeria L (2014) Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 228–244.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9–74). London, England: Routledge.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199–208.
<https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Gilbert, P., & Mascaro, J. S. (2017). Compassion: fears, blocks, and resistances: an evolutionary investigation. In E. M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, L. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 399–420). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.29>
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study. *Clinical*

- Psychology & Psychotherapy, 13, 353–379.
<http://dx.doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness and self-criticism. *Psychology and Psychotherapy*, 84, 239–255.
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., Ravis, A. (2011). Fears of compassion: development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 84 (3):239–255.
<https://doi.org/10.1348/147608310X526511>
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374.
- Hildebrandt, H., Nubling, M., & Candia, V. (2012). Increment of fatigue, depression and stage fright during the first year of high-level education in music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(1), 43-48.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Joeng, J. R., & Turner, S. L. (2015). Mediators between self-criticism and depression: fear of compassion, self-compassion, and importance to others. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication. 1-12, <https://dx.doi.org/10.1037/cou0000071>
- Keller, S., & Huppert, F. A. (2021). The virtue of self-compassion. *Ethical Theory and Moral Practice*, 24, 446-458. <https://doi.org/10.1007/s10677-021-10171-x>
- Kelly, A. C., & Dupasquier, J. (2016). Social safeness mediates the relationship between recalled parental warmth and the capacity for self-compassion and receiving compassion. *Personality and Individual Differences*, 89, 157-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.017>
- Kelly, A. C., Carter, J. C., Zuroff, D. C., & Borairi, S. (2013). Self-compassion and fear of self-compassion interact to predict response to eating disorders treatment: A preliminary investigation. *Psychotherapy Research*, 23, 252–264.
<https://doi.org/10.1080/10503307.2012.717310>
- Kelly, A. C., Zuroff, D. C., & Shapira, L. B. (2009). Soothing oneself and resisting self-attacks: The treatment of two intrapersonal deficits in depression vulnerability. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 301–313.

- Kenny, D. T., & Ackermann, B. (2015). Performance-related musculoskeletal pain, depression and music performance anxiety in professional orchestral musicians: A population study. *Psychology of Music*, 43, 43-60. <https://doi.org/10.1177/0305735613493953>
- Kenny, D. T., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: a descriptive population study. *Psychology of Music*, 42, 210-232. <https://doi.org/10.1177/0305735612463950>
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: the programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy*, 90, 432–455.
- Kirby, J. N., Day, J., & Sagar, V. (2019). The ‘Flow’ of compassion: a meta-analysis of the fears of compassion scales and psychological functioning. *Clinical Psychology Review*, 70, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.03.001>
- Ko, C. M., Grace, F., Chavez, G. N., Grimley, S. J., Dalrymple, E. R., & Olson, L. E. (2018). Effect of seminar on compassion on student self-compassion, mindfulness and well-being: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 66(7), 537-545. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1431913>
- Lawrence, V. A., & Lee, D. (2013). An exploration of people’s experiences of compassion-focused Therapy for Trauma, using interpretative phenomenological analysis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21(6), 495–507.
- Leary, M., Tate, E., Adams, C., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Long, P., & Neff, K. (2018). Self-compassion is associated with reduced self-presentation concerns and increased student communication behavior. *Learning and Individual Differences*, 67, 223–231. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.003>
- Longe, O., Maratos, F. A., Gilbert, P., Evans, G., Volker, F., Rockliffe, H., ... Rippon, G. (2010). Having a word with yourself: Neural correlates of self-criticism and self-reassurance. *NeuroImage*, 49, 1849–1856.
- Lucre, K., & Corten, N. (2013). An exploration of group compassion-focused therapy for personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(4), 387–400.

- Matos, M., Duarte, J., & Pinto-Gouveia, J. (2017). The origins of fears of compassion: shame and lack of safeness memories, fears of compassion and psychopathology, *The Journal of Psychology*, 151(8), 804-819, <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1393380>
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001499>
- Miron, L. R., Sherrill, A. M., & Orcutt, H. K. (2015). Fear of self-compassion and psychological inflexibility interact to predict PTSD symptom severity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 37-41. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.10.003>
- Necef, I., & Deniz M. E. (2018, Nisan). Şefkat korkusu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sözlü Bildiri]. III. INES Education and Social Science Congress, Antalya.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250, <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916.
- Neff, K., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal Of Personality*, 77(1), 23-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>.
- Nerdrum, P., Rustøen, T., & Rønnestad, M.H., (2006). Student psychological distress: a psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Education Research*, 50(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/00313830500372075>
- Oğuz-Duran, N. & Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 231-244.
- Oğuz-Duran, N., & Demirbatır, R.E. (2020). The Mediating Role of Shyness on the Relationship Between Academic Satisfaction and Flourishing among Pre-Service Music Teachers. *International Education Studies*, 13 (6),163-169. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p163>
- Philippe, A. R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Williamon, A., & von Roten, F. C. (2019), Understanding well-being among college music students and

- amateur musicians in western Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 10, 820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00820>
- Rockliff, H., Gilbert, P., McEwan, K., Lightman, S., & Glover, D. (2008). A pilot exploration of heart rate variability and salivary cortisol responses to compassion-focused imagery. *Journal of Clinical Neuropsychiatry*, 5, 132–139.
- Rockliff, H., Karl, A., McEwan, K., Gilbert, J., Matos, M., & Gilbert, P. (2011). Effects of intranasal oxytocin on compassion focused imagery. *Emotion*, 11, 1388–1396.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Sternbach, D. J. (2008). Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, 94, 42-48. <https://doi.org/10.1177/002743210809400309>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Verger, N.B., Shankland, R. & Sudres, J.L. (2022) High Artistic Achievements and Low Emotion Dysregulation: The Moderating and Mediating Role of Selfcompassion, *Creativity Research Journal*, 34:1, 68-84, <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1962104>
- Wong, J. G. W. S., Cheung, E. P. T., Chan, K. K. C., Ma, K. K. M., & Tang, S. W. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *The Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(9), 777-782. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01883.x>
- Xavier, A., Cunha, M., & Pinto Gouveia, J. (2015). Deliberate self-harm in adolescence: The impact of childhood experiences, negative affect and fears of compassion. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20(1), 41-49.
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A., & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, 10(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1>
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Don't be so hard on yourself: Self-compassion facilitates creative originality among self-judgmental

individuals. *Creativity Research Journal*, 22(3), 288–293.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2010.503538>

BÖLÜM 2

MİNNETARLIĞIN DİJİTALLEŞTİRİLMESİ: SİSTEMATİK GÖZDEN GEÇİRME

Hilal GÜR¹

Nagihan OĞUZ DURAN²

Minnettarlık son yıllarda giderek artan sayıda araştırmaya konu olmuştur. Kavramın alanyazındaki tarihsel gelişimine bakıldığında, Berger'in (1975:298) başlangıçta ahlaki yaşamın önemli yönlerini ortaya çıkarması açısından minnettarlığın felsefe alanyazınına kazandırılması gerektiğini savunduğu; ayrıca minnettarlığın alanyazında ahlaki ve sosyal bir boyut olarak sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Appadurai, 1985:236; Eckel,1985:57; Weiss, 1985:495). Psikoloji alanındaki araştırmalarda minnettarlığın yer edinmeye başlaması ise daha yakın tarihe dayanmaktadır (Örn., Algoe ve Zhaoyang, 2016:400; Cunha ve diğ., 2019:584; Emmons,2003:380 ve Seligman, 2005:410). Son yıllarda Pozitif Psikoloji alanındaki çalışmaların yaygınlaşmasıyla birlikte olumlu duygular ve güçlü yanlar araştırmalarda daha fazla çalışılan konular arasındadır. Schotanus-Dijkstra ve diğ., (2019:3) ruh sağlığını destekleyen ve geliştiren bu çalışmalara yönelik müdahalelere daha fazla ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda minnettarlığın ruh sağlığını geliştirici bir müdahale olarak katkı sağlayabildiğine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu elde edilmiştir.

Minnettarlık hayattaki basit şeyleri takdir etme ve başkalarına karşı minnettar olmayı ifade etme yeteneğidir (Wood ve diğ., 2009:443). Bu kavram üzerine yapılan çalışmalarla birlikte minnettarlığı ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmeye başladığı (McCullough vd.,2002; Thomas ve Watkins, 2003; Valdez ve Chu, 2020); ve geliştirilen ölçme araçlarının çok sayıda kültüre uyarlandığı (örneğin Yüksel ve Oğuz-Duran 2012a:207, 2012b; Oğuz-Duran, 2017; Vazquez vd. 2019; Zeng vd. 2017); minnettarlığı arttırmaya yönelik müdahale yöntemlerinin kullanılıp bunların etkililiğinin incelendiği ve kavramın çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Örneğin minnettarlığın yaşam memnuniyeti (Manthey ve diğ., 2016) benlik saygısı (Rash

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi.; Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü. 802233003@ogr.uludag.edu.tr ORCID No: 0009-0004-4971-0596

² Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. Nagihan@uludag.edu.tr ORCID No: 0000-0002-8049-1510

ve diğ., 2011), öznel iyi-oluş (Chopik ve diğ., 2019; Oğuz-Duran ve Tan (2013) vb gibi çok sayıda alanda olumlu gelişme sağladığı; stresli yaşam olayları ve depresif belirtileri azalttığı (Deichert vd., 2019; Wood ve diğ.,2010) bu çalışmaların çıktıları arasındadır. Ayrıca bu çalışmalar sonucunda, Ayrıca minnettarlığın doğası gereği sosyal bağları güçlendirdiği (Algoe vd. 2010:605); mutluluk, iyi oluş, genel sağlık gibi bireysel faydalarının yanı sıra (Hazlett vd., 2021; O’Leary ve Dockray, 2015; Srivastava ve Ghosh, 2023) sosyal faydalarının da bulunduğu ve bu durumun çevrimiçi topluluklarda daha belirgin olmaya başladığı (Yang, Li, ve Huang, 2017) çalışmalarda bildirilmektedir.

Minnettarlık Müdahaleleri ve Dijitalleşme

Değişen dünyada teknolojinin hızla ve daha fazla hayatımıza girmesiyle dijital müdahaleler de araştırmalara sıklıkla konu olmaya başlamıştır. Bu durum minnettarlık müdahalelerine de yansımıştır. Minnettarlık ifadeleri ilk olarak Emmons ve McCullough'un (2003:377) çalışmalarında "nimetleri sayma" (diğer adıyla "şükran listeleri") ile başlamış sonraları Seligman ve diğ. (2005) "şükran mektupları"nda kendilerine nazik davranan birine bir şükran mektubu yazma ve bunu teslim etme gibi yöntemler kullanılmasıyla genişletilmiştir. Alanyazında minnettarlığın ifade ediliş yöntemlerine bakıldığında *mektup yoluyla ifade etme* (Örn., Boehm vd., 2011; Lyubomirsky vd., 2011) *minnettarlık yazma* (Örn, Nawa ve Yamagishi, 2021; Oğuz-Duran ve Tan, 2013) ve *günlük tutma* (Örn., Emmons ve McCullough, 2003) gibi yöntemlerin yer aldığı görülmektedir. Kağıda dayalı bu minnettarlık müdahalelerinin yanısıra son çalışmalarda *web tabanlı metin mesajları* (Renshaw ve Hindman, 2017), *sanal gerçeklik* (Bunn vd., 2022) *facebook* (Valdez vd., 2022) ve *chatbot* (Lee vd., 2023) aracılığıyla dijital minnettarlık müdahalelerinin araştırmalara daha fazla konu olduğu görülmektedir (Fekete ve Deichert, 2022;Nawa ve Yamagishi, 2021;Srivastava ve Ghosh, 2023). Yang ve diğerlerine göre (2017) çevrimiçi topluluklar minnettarlık faaliyetlerini teşvik etmektedir.

Dijital minnettarlık müdahalelerinin örnekleri incelendiğinde, örneğin Nawa ve Yamagishi (2021)'nin yaptıkları araştırmaya göre dijital minnettarlık günlüğü çalışmasına düzenli olarak katılmanın öğrencilere odağı kendilerinden diğer insanlara kaydırma becerileri kazandırdığı görülmüştür. Dijital minnettarlık müdahalelerinin, koronavirüs pandemisi zamanında mutluluk ve ruh sağlığında artışa; depresyon, anksiyete ve streste ise azalmaya katkı sağladığı bilinmekte ayrıca 3 iyi şey yazma ve şükran mektubu müdahalesinin birlikte kullanımının sadece 3 iyi şey yazma müdahalesinden daha fazla etkili olduğu görülmektedir (Srivastava ve Ghosh, 2023). Minnettar olmak ve bunu dile getirmek öğrenme süreciyle de ilişkilidir (Froh, Miller ve Sneyder, 2007). Minnettarlık ifadelerine

tanık olmanın, gözlemcilerin yaşam doyumunu ve mutluluğunu artırabileceğini gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Walsh vd., 2022). Dijital ortamlarda başkalarının yaşantılarından etkilenilmesi söz konusu olduğundan, dijital ortamlarda minnettarlığın ifade edilmesinin başkalarını yazmaya teşvik edebileceği ve birey doğrudan yazmasa bile minnet ifadelerine tanık olmanın yaşam doyumunu ve mutluluk gibi bireylerin iyi oluşuna katkı sağlayacağı etkileri bulunmaktadır. Minnettarlık müdahalelerinin dijital ortamlara taşınması için başka etkenlerin de olduğu görülmektedir. Örneğin; bireylerin bir başkasına teşekkür etmesinin birey için ödüllendirici ve anlamlı olduğuna inandıkları bilinmektedir. (Sheldon ve Yu, 2021). Minnettarlık, çevrimiçi ifade edildiğinde olumsuz duygular üzerinde düşük ama anlamlı bir etkiye sahipken daha yüksek minnettarlığa sahip bireyler olumsuz duygu düzeylerini hızla değiştirebilmektedirler (Greetham vd, 2011).

Bununla birlikte dijital ortamda kendini açmanın bazı olumsuz yanlarıyla da karşılaşmaktadır. Örneğin Ho vd (2023:183) yaptıkları araştırmada bazı katılımcıların başkalarına karşı gerçek minnettarlık duygusunu iletmek yerine, egolarını güçlendirmek için paylaşım yapıp yapmama konusunda endişe duyduklarını fark etmişlerdir. Hem teşekkür eden hem de teşekkür edilen kişi için minnettarlığı ifade etmek bazen bireyi o kişiye bir şey borçluymuş gibi hissetmeye, suçlu hissetmeye veya garip ya da utanç verici hissetmeye de yol açabilmektedir (Sheldon ve Yu, 2021:692).

Bu Araştırma

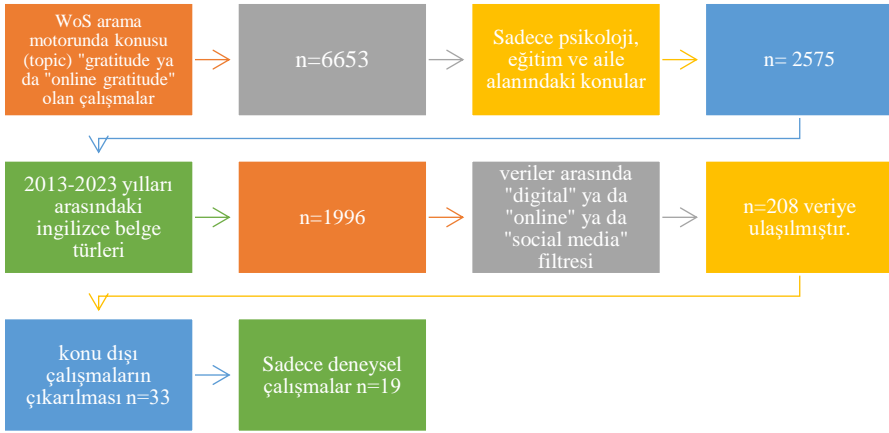
Dijital minnettarlık platformlarında gerçekleştirilen minnettarlık müdahalelerinin bu çalışmalarda yer alan etkinlik ve programların yıllara, çalışmaların atıf alma durumuna, katılımcı sayılarına, katılımcı cinsiyetine, çalışmanın yapıldığı ülkeye ve çalışmada ele alınan değişkenlere göre incelenmesinin yeni oluşturulacak minnettarlık müdahalelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada bu tür yeni müdahale çalışmalarına yönelik genel bir çerçeve oluşturulması hedeflenmiştir bu doğrultuda, bu araştırma dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili araştırmaları gözden geçirerek bu konuda çalışmalar yapmayı düşünen araştırmacılar için yol haritası sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Dijital minnettarlık araştırmaları yıllara göre nasıl dağılmaktadır?
- 2) Dijital minnettarlık araştırmalarında en çok atıf alan beş yazarın dağılımı nasıldır?
- 3) Dijital minnettarlık araştırmalarının katılımcı sayılarının cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

- 4) Dijital minnettarlık araştırmaları ülkelere göre nasıl dağılmaktadır?
- 5) Dijital minnettarlık ile ilişkilendirilen değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli Bu alışma dijital minnettarlık müdahalelerine yönelik alanyazını inceleyen sistematik bir gözden geirmediir. Araştırmada 19 Kasım 2023 tarihinde Web of Science'da (WoS) konusu "gratitude" veya "online gratitude" olarak filtrelenen araştırmalardan örneklerin nasıl belirlendiğine ilişkin süreç akışı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırmada Kullanılan Akış Şeması Prosedri

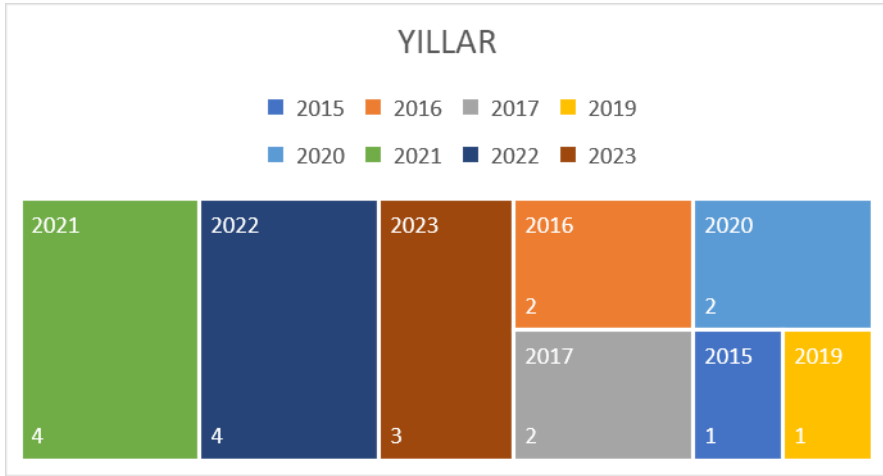
Şekil 1'de grldği gibi, araştırmada ilk etapta 6653 veriyle başlanıp psikoloji, eğitim ve aile konuları dışındaki sonuçlar hariç tutulduğunda 2575 veriye ulaşılmıştır. Anlaşılma kolaylığı bakımından çalışma, yayın dili ingilizce olan araştırmalarla sınırlanılmıştır. Verilere "digital" ya da "online" filtresi getirildiğinde toplamda 208 veriye ulaşılmıştır. Belge türlerinden makale (n=195), erken erişim (n=17), bildiri (n=7), inceleme makalesi (n=8) ve kitap bölümü (n=2)'ne bakılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından belge başlıkları ve zetleri manuel olarak taranmış ve "dijital minnettarlık çalışmaları" konusu dışındaki araştırmalar örneğin; değişkenlerin evrimii ölçek kullanılarak toplanmasının "*dijital minnettarlık müdahalesi*" olarak değerlendirilmesi, önerilerde minnettarlığın evrimii ortamda kullanılmasının dile getirilmesi ya da 2013-2023 yılları arasındaki minnettarlık çalışmalarının dahil edilmesi gibi çeşitli nedenlerden dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak elde 33 veri

kalmıştır. Bu çalışmalar arasında sadece deneysel araştırma desenine sahip araştırmalar ele alınmıştır. Yapılan tarama sonucunda 19 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmaların yıllara göre nasıl dağıldığı, en çok atıf alan beş yazarın kim olduğu, katılımcı sayıları dağılımı, hangi çalışma grupları üzerinde yapıldığı, ilişkilendirilen değişkenlerin neler olduğu ve dijital minnettarlık araştırmalarının ülkelere göre nasıl dağıldığıyla ilgili bilgiler incelenmiştir.

BULGULAR

Yıllara Göre Dijital Minnettarlık Araştırmalarının Dağılımı

Şekil 2’de dijital minnettarlık araştırmalarının yıllara göre dağılımı sunulmaktadır.

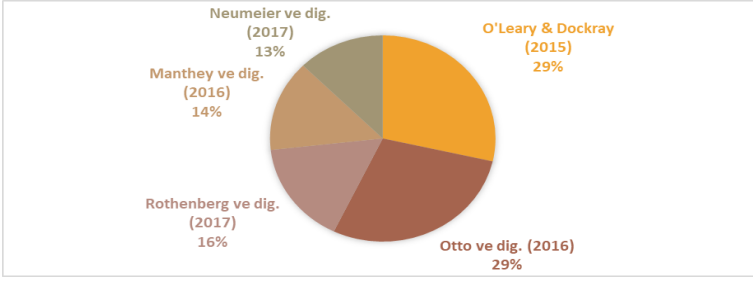


Şekil 2: Yıllara Göre Dijital Minnettarlık Araştırmalarının Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi bu konuyla ilgili deneysel araştırmalar en az 2015 (n=1) ve 2019 (n=1) yıllarındadır. 2016-2017-2020 yılları arasında 2şer araştırma ile benzer seyreden araştırma sayıları 2021(n=4) ve 2022 (n=4) en yüksek sayılara ulaşmıştır. Bu durum dijital minnettarlık araştırmalarının yıllara göre artış gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır.

En Çok Atıf Alan Yazarlar

Dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili makaleler incelendiğinde en çok atıf alan yazarların başında (n= 64) ile O’Leary ve Dockray (2015) ve (n=64) ile Otto ve dig. (2016) gelmektedir. Bu sırayı (n= 36) ile Rothenber ve dig. (2017), (n=32) ile Manthey ve dig.(2016) ve son olarak (n=28) ile Neumeier ve dig. (2017) takip etmektedir. Sonuçlar Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: En Çok Atıf Alan Beş Yazarın Dağılımı

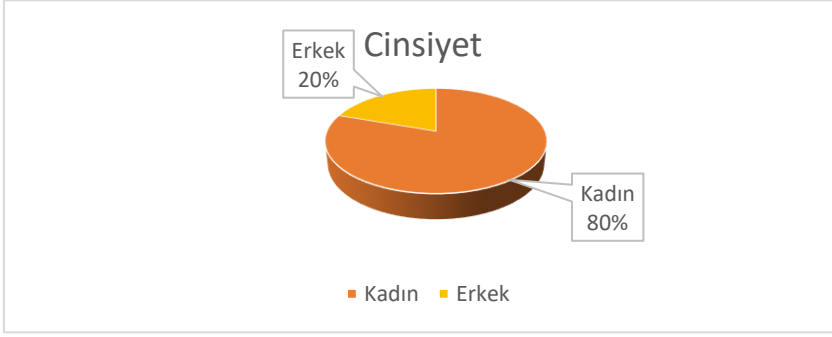
Dijital Minnettarlık Araştırmalarındaki Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırma bazında katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin sonuçlar Tablo 1’de, genel olarak dijital minnettarlık müdahalelerinde yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımları ise Şekil 4’te verilmiştir.

Tablo 1: Dijital minnettarlık araştırmalarındaki deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı

Yazar	Cinsiyet	Deney	Kontrol	Toplam
O’Leary ve Dockray	Kadın	28	7	35
	Erkek	0	0	0
	Toplam	28	7	35
Otto vd.	Kadın	34	33	33
	Erkek	0	0	0
	Toplam	34	33	67
Manthey vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	366
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	69
	Toplam	285	150	435
Rothenberg vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	138
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	64
	Toplam	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	202
Neumeier	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	203
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	100
	Toplam	175	128	303
Kreitzer vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	815
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	67
	Toplam	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	882
Koay vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	27
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	6
	Toplam	16	17	33
Hussong vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	70
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	22
	Toplam	44	48	92

Datu vd.	Kadın	69	38	107
	Erkek	0	0	0
	Toplam	69	38	107
Hazzlet vd.	Kadın	31	30	61
	Erkek	0	0	0
	Toplam	31	30	61
Nawa ve Yamagishi	Kadın	18	17	35
	Erkek	24	25	49
	Toplam	42	42	84
Sciara vd	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	23
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	26
	Toplam	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	49
Valdez vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	70
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	40
	Toplam	58	52	110
Goyal vd	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	303
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	237
	Toplam	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	540
Heckerens vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	243
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	182
	Toplam	319	106	425
Fekete vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	68
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	10
	Toplam	44	35	79
Zhang vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	307
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	56
	Toplam	44	35	363
Srivastava ve Ghosh	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	34
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	46
	Toplam	40	40	80
Walsh vd.	Kadın	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	620
	Erkek	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	290
	Diğer	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	6
	Toplam	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	916

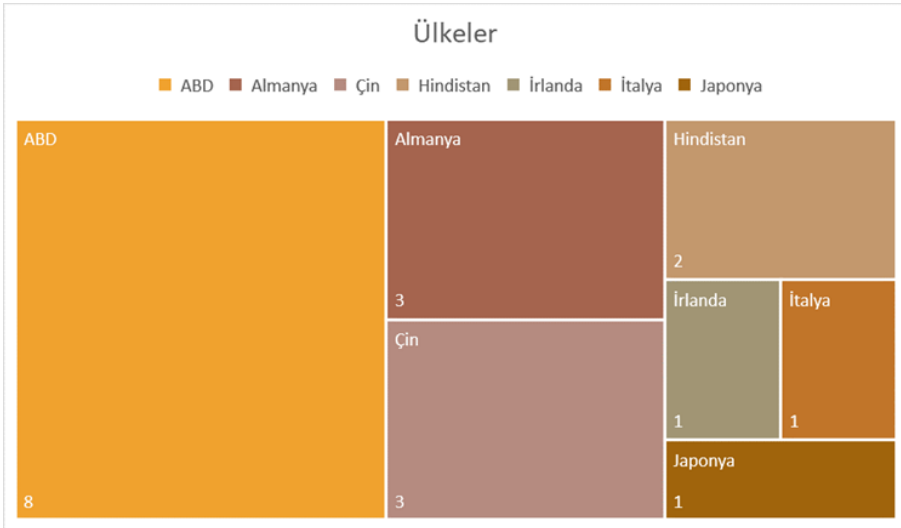


Şekil 4: Dijital Minnettarlık Araştırmalarında Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Tablo 1 ve Şekil 3 incelendiğinde, çalışmalardaki katılımcıların ağırlıklı olarak (n=3558) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu durum dijital minnettarlık müdahalelerinin etkili bulunmasına ilişkin sonuçların cinsiyet bağlamında da değerlendirilmesinde yarar olduğunu düşündürmesi bakımından önemli görülmüştür.

Ülkelere Göre Dijital Minnettarlık Müdahalelerinin Dağılımı

Araştırmada incelenen çalışmalarda yer alan dijital minnettarlık müdahalelerinin ülkelere göre dağılımı Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5: Ükelere Göre Dijital Minnettarlık Müdahalelerinin Dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi en fazla dijital minnettarlık müdahalesi çalışması ABD'de yapılmıştır. Bunu Almanya ve Çin'in izlediği görülmektedir. Hindistan, İrlanda, İtalya ve Japonya'da da bu konuda araştırma yapıldığı görülmektedir.

Dijital Minnettarlık Müdahaleleriyle İlgili Deneysel Çalışmalar

WoS arama motorunda dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili yapılan deneysel çalışmalar tarandığında 19 deneysel çalışmaya ulaşılmıştır. Taranan bu çalışmalar yazar, yayın yılı, ülke, kişi sayısı, katılımcıların yaşı, çalışmada kullanılan minnettarlık ölçme aracı, süre ve konu bakımından incelenip Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Dijital Minnettarlık Müdahaleleriyle İlgili Deneysel Çalışmalar

YAZAR	YIL	ÜLKE	N	YAŞ	ÖLÇM E ARACI	MİNNETT ARLIK MÜDAHA LESİ	SÜ RE	KONU
O'Leary ve Dockray	2015	İrlanda	35	28.3 5	-	Çevrimiçi minnettarlı k günlüğü yazma	3 haft a	Stres, depresyon mutluluk
Otto vd.	2016	ABD	67	56.8 5	Weekly Gratitud e Positive Affect (Lyubom irsky vd, 2011)	Çevrimiçi minnettarlı k mektupları yazma	6 haft a	Kanserin nüksetmes i ve ölüm korkusu
Manthey vd.	2016	ABD	435	33,7 0	-	E-posta üzerinden minnettarlı k listesi yazma	8 haft a	Yaşam doymu
Rothenb erg vd.	2017	ABD	101	7.40	3-items Algoe Gratitud e Question naire (AGQ; Algoe ve Stanton, 2012;), Niche	Laboratuv a temelli gözlem + çevrimiçi ebeveyn minnettarlı k günlüğü yazma	7 gün	Çocuk minnettarlı ğında ebeveyn rolü

					Selection Goals Scale (Rothenberg vd, 2017) Niche Selection Activities Scale (Rothenberg vd, 2017).			
Neumeir vd	2017	Almanya	303	41.16	Araştırmacı tarafından hazırlanan anket (Neumeir vd, 2017)	Çevrimiçi minnettarlık temelli iyi oluş programı	2 hafta	Çalışan bireylerin iyi oluşunda minnettarlığın rolü
Kreitzer vd.	2019	ABD	882	18-75	Gratitüde Questionnaire 6 (GQ-6; McCullough vd, 2002).	Çevrimiçi 3 iyi şey yazma	21 gün	Minnettarlık, stres, sosyal bağlılık, sosyal güvence
Koay vd.	2020	Hindistan	33	21.79	Gratitüde Questionnaire 6 (GQ-6; McCullough vd, 2002).	İnstagram'da minnettarlıkla ilgili fotoğraf paylaşma	7 gün	Stres, yaşam doyumu
Hussong vd.	2020	Almanya	92	10.840.8	the 5-item Child Trends' Parent Gratitüde Scale (Positive Indicator	Minnettarlık içerikli ebeveyn-çocuk sosyalleşmesi		Minnettarlığın teşviğinde ebeveyn rolü

					s Project, Citation2 013) ve the Child Trends' Adolescent Gratitude Scale (Positive Indicators Project, Citation2 013)			
Datu vd.	2021	Çin	107	20.27	The 4-item Gratitude (Park ve Peterson, 2006).	Sosyal medya yoluyla minnettarlık paylaşma	3 hafta	Nezakets, yaşam doyumunu, pozitif ve negatif duygular
Hazzlet vd.	2021	Çin	61	43.10	-	Çevrimiçi minnettarlık yazma	6 hafta	Sağlık, sinirsel mekanizma
Nawa ve Yamagishi	2021	Japonya	84	21.75	Gratitude Questionnaire (GQ-6; McCullough vd, 2002).	Çevrimiçi minnettarlık listesi yazma	2 hafta	Akademik motivasyon
Sciara vd.	2021	İtalya	49	26.63	Gratitude Questionnaire 6 (GQ-6; McCullough ve dig. 2002)	Facebook'ta minnettarlığa tanıklolma	2 hafta	Yaşam doyumunu
Valdez vd.	2022	Çin	110	12-16	The 3-item Gratitude Question	Facebook tabanlı minnettarlık	3 hafta	Akademik başarı, motivasyon

					naire (Valdez ve Chu, 2020).	müdahalesi uygulama		
Goyal vd.	2022	ABD	106 217 312	29.9 8 36,5 2 31	-	Çevrimiçi oyunda minnettarlı kla karşılaşma	2 kez	Yardım davranışı, borçluluk, minnettarlı k
Heekere ns vd.	2022	Almany a	425	43.2 6 ort	Gratitud e Question naire 6 (GQ-6 ; McCullo ugh ve dig. 2002)	Çevrimiçi minnettarlı k yazma,	1 gün	İyimserlik, minnettarlı k, öz- şefkat
Fekete ve Deichert,	2022	ABD	79	19- 80	The 3- item Gratitud e Adjectiv e Checklis t (GAC; McCullo ugh ve dig. 200 2)	Çevrimiçi minnettarlı k yazma	1 Haf ta	Stres ve olumsuz duygulanı m
Zhang vd.	2023	Çin	363	19.7 7	GQ (McCullo ugh vd 2002) ve GAC (Emmon s ve McCullo ugh, 2003).	Çevrimiçi minnettarlı k günlüğü yazma	14 gün	İyi oluş
Srivastav a ve Ghosh,	2023	Hindist an	80	18- 24 arası	Gratitud e Question naire 6 (GQ-6 ; McCullo ugh ve	Çevrimiçi 3 İyi şey ve minnettarlı k mektubu yazma	3 Haf ta	Genel İyi oluş

					dig. 2002)			
Walsh vd.	2023	ABD	916	19,4	Gratitud e Question naire 6 (GQ-6; McCullo ugh ve dig. 2002) ve Multi- Compon ent Gratitud e Measure (MCGM ; Morgan 2017).	Minnettar olduğu birine özel şükran mektubu yazma, minnettar olduğu birine akıllı telefon yoluyla teşekkür etme, minnettarlı ğın sosyal medyada dile getirme	1 Haf ta	Olumlu duygular, yaşam doyumunu, yalnızlık

*Aynı makalede üç ayrı çalışma

** Çocuk yaş ortalaması ve ebeveyn yaş ortalaması

Tablo 2 incelendiğinde, dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili deneysel çalışmaların 2015 yılında başlamakla birlikte ağırlıklı olarak 2021-2023 yıllarında yayımlandığı dikkat çekmektedir. Araştırmalar önceki bölümde bahsedildiği gibi ABD başta olmak üzere 7 ayrı ülkede gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmalardaki katılımcıların sayısı ise 33 ile 916 arasında farklılaşan toplamda 4430 katılımcıdan oluşmaktadır. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında ise çalışmaların çoğunu kadınlar (%80) oluşturmaktadır. Çalışmalara katılanların yaşları 7 ile 80 arasında değişmektedir. Çalışmalarda kullanılan minnettarlık ölçme araçlarından en fazla kullanılan ölçme aracının orijinali McCullough vd.'nin (2002) oluşturduğu *Gratitude Questionnaire 6 (GQ-6)* (n= 8) olduğu görülmekte ve *Weekly Gratitude Positive Affect* (Lyubomirsky vd, 2011), *Multi-Component Gratitude Measure* (MCGM;Morgan 2017), *3-items Algae Gratitude Questionnaire* (AGQ; Algae ve Stanton, 2012;), *Niche Selection Goals Scale* (Rothenberg vd, 2017) *Niche Selection Activities Scale* (Rothenberg vd, 2017), the 5-item Child Trends' Parent Gratitude Scale (Positive Indicators Project, Citation2013), ve the Child Trends' Adolescent Gratitude Scale (Positive Indicators Project, Citation2013) gibi ölçekler bu deneysel araştırmalarda çeşitli katılımcılar üzerinde kullanılmış aynı zamanda bazı araştırmacılar minnettarlığı ölçmeye yönelik yeni ölçme araçlarını da alanyazına sunmuştur. Müdahalelerin

günlük tutma, minnettarlık listesi oluşturma, facebook, instagram ve web tabanlı minnettarlık yazma ve minnettarlık fotoğrafı paylaşma gibi şekillerde çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Sürecin 2 gün ile 8 hafta arasında değişkenlik gösterebildiği görülmektedir. Son olarak bu çalışmalarda minnettarlığın stres, depresyon, kanserin nüksetmesi, ölüm korkusu, sağlık, sinirsel mekanizma, negatif ve pozitif duygular, yaşam doyumu, mutluluk, nezaket, yardım davranışı, borçluluk, iyimserlik, öz-şefkat, sosyal bağlılık, sosyal güvence, motivasyon, akademik motivasyon, akademik başarı ile ilişkilerinin incelendiği çocuk minnettarlığında ebeveyn rolü, çalışan bireylerin iyi oluşunda minnettarlığın rolü, kanser hastalarında minnettarlığın rolü gibi farklı gruplarda çeşitli şekillerde farklılaştığı sonucu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili yapılmış olan araştırmaların sistematik olarak gözden geçirilmesini amaçlayan bu çalışmada, veri seti olarak kullanılan 19 araştırma yıllara, atıf alma durumuna, katılımcı sayıları ve cinsiyetlerine, ülkelere ve ele alınan değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuç olarak; bu araştırma dijital minnettarlık araştırmalarının son yıllarda artış gösterdiğini; bu alanda en fazla atıf alan yazarlar olarak O'Leary ve Dockray (2015) ile Otto ve dig. (2016) öne çıktığını; çalışmalardaki katılımcıların ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğunu; en fazla dijital minnettarlık müdahalesi çalışmasının ABD'de yapıldığını ve bunu Almanya ve Çin'in izlediğini; çalışmalara katılanların yaşlarının 7 ile 80 arasında değişen geniş bir yelpazede dağıldığını; çalışmalarda en yaygın olarak kullanılan minnettarlık ölçme aracı McCullough vd.'nin (2002) geliştirdiği GQ-6 iken bunun dışında çeşitli minnettarlık ölçme araçlarının da geliştirilip kullanılabildiğini göstermiştir. İncelen dijital minnettarlık müdahaleleri 2 gün ile 8 hafta değişen sürelerde uygulanan, günlük tutmadan başlayarak minnettarlık listesi oluşturma, facebook, Instagram ve web tabanlı minnettarlık yazma ve minnettarlık fotoğrafı paylaşma gibi şekillerde çeşitlilik gösteren etkinlikler olmuştur. Ayrıca dijital minnettarlık müdahalelerinin yalnızca minnettarlık düzeyini arttırmak amacıyla yapılmadığı ve stres, depresyon, kanserin nüksetmesi, ölüm korkusu, sağlık, sinirsel mekanizma, negatif ve pozitif duygular, yaşam doyumu, mutluluk, nezaket, yardım davranışı, borçluluk, iyimserlik, öz-şefkat, sosyal bağlılık, sosyal güvence, motivasyon, akademik motivasyon, akademik başarı ile ilişkili olarak kullanıldığı çocuk minnettarlığında ebeveyn rolü, çalışan bireylerin iyi oluşunda minnettarlığın rolü, kanser hastalarında minnettarlığın rolü gibi farklı gruplarda çeşitli şekillerde farklılaştığı görülmüştür.

Tüm bu sonuçların minnettarlık müdahalelerinin dijital platformda yapılmasıyla ilgili çalışmalar yapmayı düşünen araştırmacılara fikir sunabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmancının bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin, bu çalışmada gerçekleştirilen sistematik inceleme sırasında sadece WoS kullanılarak dijital minnettarlıkla ilgili deneysel çalışmalar taranmıştır. Bu konuda farklı arama motorlarında dijital minnettarlık müdahaleleriyle ilgili çalışmalar yeniden gözden geçirilebilir. Ayrıca bu çalışmada değerlendirilen araştırmalardaki müdahale sürecine zaman (süre) olarak bakılmış ve bazı çalışmaların birkaç gün ile sınırlandırılmasına karşın bazılarının 8 hafta gibi süreçte gerçekleştirildiği görülmüştür. Başka araştırmalarda bu müdahalelerde kullanılan zaman diliminin etkililiğine yönelik analizler yapılabilir. Ayrıca araştırmalardaki sonuçların kültüre özgü olabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan, gelecek çalışmalarda farklı değişkenler üzerinde çalışmalar yapılabilmesi gibi kültürler arası karşılaştırmalara da yer verilebilir.

REFERANSLAR

- Algoe, S. B., ve Stanton, A. L. (2012). Gratitude when it is needed most: social functions of gratitude in women with metastatic breast cancer. *Emotion*, 12(1), 163.
- Algoe, S. B., Fredrickson, B. L., ve Gable, S. L. (2013). The social functions of the emotion of gratitude via expression. *Emotion*, 13(4), 605.
- Algoe, S. B., ve Zhaoyang, R. (2016). Positive psychology in context: Effects of expressing gratitude in ongoing relationships depend on perceptions of enactor responsiveness. *The journal of positive psychology*, 11(4), 399-415.
- Appadurai, A. (1985). Gratitude as a social mode in South India. *Ethos*, 13(3), 236–245.
- Berger, F. R. (1975). Gratitude. *Ethics*, 85(4), 298–309.
- Boehm, J. K., Vie, L. L., ve Kubzansky, L. D. (2012). The promise of well-being interventions for improving health risk behaviors. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 6, 511-519.
- Bunn, B., Colemere, W., Moe, T., Rampton, C., ve Lee Hughes, A. (2022, April). GoGratitude: Using Augmented Reality to Inspire Gratitude. In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts* 1-6.
- Chopik, W. J., Newton, N. J., Ryan, L. H., Kashdan, T. B., ve Jarden, A. J. (2019). Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 292–302.
- Cunha, L. F., Pellanda, L. C., ve Reppold, C. T. (2019). Positive psychology and gratitude interventions: A randomized clinical trial. *Frontiers in psychology*, 10, 584.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., McInerney, D. M., ve Cayubit, R. F. (2022). The effects of gratitude and kindness on life satisfaction, positive emotions, negative emotions, and COVID-19 anxiety: An online pilot experimental study. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(2), 347–361.
- Deichert, N. T., Fekete, E. M., ve Craven, M. (2021). Gratitude enhances the beneficial effects of social support on psychological well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 16(2), 168-177.
- Eckel, M. D. (1985). Gratitude to an empty savior: A study of the concept of gratitude in mahayana buddhist philosophy. *History of Religions*, 25(1), 57–75.
- Emmons, R. A., ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389.

- Fekete, E. M., ve Deichert, N. T. (2022). A brief gratitude writing intervention decreased stress and negative affect during the COVID-19 pandemic. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2427-2448.
- Froh, J. J., Miller, D. N. ve Snyder, S. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum*, 2, 1–13
- Greetham, D. V., Hurling, R., Osborne, G., ve Linley, A. (2011). Social networks and positive and negative affect. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 22, 4–13.
- Goyal, N., Adams, M. M., Wice, M., Sullivan, S., ve Miller, J. G. (2022). Gratitude endures while indebtedness persuades: investigating the unique influences of gratitude and indebtedness in helping. *Cognition and Emotion*, 36(7), 1361-1373.
- Hazlett, L. I., Moieni, M., Irwin, M. R., Haltom, K. E. B., Jevtic, I., Meyer, M. L., ... ve Eisenberger, N. I. (2021). Exploring neural mechanisms of the health benefits of gratitude in women: A randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, 95, 444-453.
- Heckerens, J.B., Eid, M., Heinitz, K. Ve Merkle, B. (2022). Cognitive-affective responses to online positive-psychological interventions: The effects of optimistic, grateful, and self-compassionate writing. *Applied Psychology Health and Wellbeing*, 14(1) 1-24.
- Ho, B., Lei, K., Xuan-He, J., Itakura, R., Lum, K. ve Lee, D. (2023). A pilot study on people's views of gratitude practices and reactions to expressing gratitude in an online community. *Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, 182-188.
- Hussong, A. M., Coffman, J. L., ve Thomas, T. E. (2020). Gratitude conversations: An experimental trial of an online parenting tool. *The Journal of Positive Psychology*, 15(2), 267-277.
- Koay, S. H., Ng, A. T., Tham, S. K., ve Tan, C. S. (2020). Gratitude intervention on Instagram: An experimental study. *Psychological Studies*, 65, 168-173.
- Kreitzer, Mary Jo; Telke, Susan; Hanson, Linda; Leininger, Brent; Evans, Roni (2019). *Outcomes of a Gratitude Practice in an Online Community of Caring*. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 25(4), 385-391.
- Lee, M., Contreras Alejandro, J., ve IJsselsteijn, W. (2023). Cultivating Gratitude with a Chatbot. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1-16.

- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., ve Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion, 11*(2), 391.
- Manthey, L., Vehreschild, V., ve Renner, K. H. (2016). Effectiveness of two cognitive interventions promoting happiness with video-based online instructions. *Journal of Happiness Studies, 17*, 319-339.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. ve Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 112-127.
- Neumeier, L.M., Brook, L., Ditchburn, G. ve Sckopke, P. (2017) Delivering your daily dose of well-being to the workplace: a randomized controlled trial of an online well-being programme for employees, *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(4), 555-573.
- Nawa, N. E., ve Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC psychology, 9*(1), 1-16.
- Oğuz-Duran, N. ve Şeref, T. A. N. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(40), 154-166.
- Oğuz-Duran, N.(2017). Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği Gözden Geçirilmiş Kısa Formu (K-MGTÖ): Türk Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *The Journal of Happiness ve Well-Being, 5*(1), 23-37.
- O'Leary, K., ve Dockray, S. (2015). The effects of two novel gratitude and mindfulness interventions on well-being. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 21*(4), 243-245.
- Otto, A. K., Szczyzny, E. C., Soriano, E. C., Laurenceau, J. P., ve Siegel, S. D. (2016). Effects of a randomized gratitude intervention on death-related fear of recurrence in breast cancer survivors. *Health Psychology, 35*(12), 1320.
- Rash, J. A., Matsuba, M. K., ve Prkachin, K. M. (2011). Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*(3), 350–369.
- Renshaw, T. L., ve Hindman, M. L. (2017). Expressing gratitude via instant communication technology: A randomized controlled trial targeting college students' mental health. *Mental Health ve Prevention, 7*, 37-44.
- Rothenberg, W. A., Hussong, A. M., Langley, H. A., Egerton, G. A., Halberstadt, A. G., Coffman, J. L., ... ve Costanzo, P. R. (2017). Grateful parents raising grateful children: Niche selection and the socialization of child gratitude. *Applied developmental science, 21*(2), 106-120.

- Sciara, S., Villani, D., Di Natale, A. F., ve Regalia, C. (2021). Gratitude and social media: a pilot experiment on the benefits of exposure to others' grateful interactions on facebook. *Frontiers in Psychology*, 12, 667052.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Sheldon, K. M., ve Yu, S. C. (2021). Methods of gratitude expression and their effects upon well-being: Texting may be just as rewarding as and less risky than face-to-face. *The Journal of Positive Psychology*, 17(5), 690-700.
- Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H. C., ve Bohlmeijer, E. T. (2019). People's motives to participate in a positive psychology intervention with email support and who might benefit most? *International Journal of Applied Positive Psychology*. 14(2), 1-15.
- Srivastava, M., ve Ghosh, A. (2023). Online Gratitude Interventions during COVID-19 Pandemic on Youth: Randomized Trial. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(2), 272-298.
- Thomas, N. ve Watkins, P. (2003). Measuring the Grateful Trait: Development of the Revised GRAT. Poster presented to the Annual Convention of the Western Psychological Association, Vancouver, BC
- Valdez, J. P. M., ve Chu, S. K. W. (2020). Examining the psychometric validity of the five-item gratitude questionnaire: an item response theory approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(4), 529-536.
- Valdez, J. P. M., Datu, J. A. D., ve Chu, S. K. W. (2022). Gratitude intervention optimizes effective learning outcomes in Filipino high school students: A mixed-methods study. *Computers & Education*, 176, 1-16
- Vazquez, A. C. S., Almansa, J. F. F., Freitas, C. P. P. D., ve Hutz, C. S. (2019). Evidence of validity of Brazilian Scale of Gratitude (B-GRAT), in Positive Psychology. *Avaliação Psicológica*, 18(4), 392-399.
- Yang, X., Li, G., ve Huang, S.S. (2017). Perceived online community support, member relations, and commitment: Differences between posters and lurkers. *Information and Management*, 54(2), 154–165.
- Yüksel, A. ve Oğuz-Duran N. (2012'a). Turkish adaptation of Gratitude Questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46,199-216.
- Yüksel, A. ve Oğuz-Duran, N. (2012b). Turkish Adaptation of the Gratitude Scale to Adults: Validity and Reliability Studies. *Journal of Contemporary Education*, 1(1), 31-40.
- Zeng, Y., Ling, Y., Huebner, E. S., He, Y., ve Lei, X. (2017). The psychometric properties of the 5-item gratitude questionnaire in Chinese adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 24(4), 203-210.

- Zhang, L., Li, W., Ye, Y., Yang, K., Jia, N., ve Kong, F. (2023). Being grateful every day will pay off: A daily diary investigation on relationships between gratitude and well-being in Chinese young adults. *The Journal of Positive Psychology*, 18(6), 853-865.
- Walsh, L. C., Regan, A., Twenge, J. M., ve Lyubomirsky, S. (2023). What is the optimal way to give thanks? Comparing the effects of gratitude expressed privately, one-to-one via text, or publicly on social media. *Affective Science*, 4(1), 82-91.
- Weiss, R. (1985). The moral and social dimensions of gratitude. *The Southern Journal of Philosophy*, 23(4), 491–501.
- Wood, A., Joseph, S., ve Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the big five facets. *Personality And Individual Differences*, 46(4), 443–447.
- Wood, A. M., Froh, J. J., ve Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890-905.
- Positive Indicators Project. Child Trends. (2013).
<https://www.childtrends.org/research/research-by-topic/positive-indicators-project/gratitude/> adresinden 2 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.

BÖLÜM 3

Güncel Gelişmeler Işığında İlkokullarda Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi

Dr. Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Giriş

“Second language, L2” olarak yabancı literatürde yer bulan ikinci dil kavramı, bireyin ana dilinden sonra öğrendiği bir dil olarak ifade edilmektedir ve bir ülkede veya toplumdaki çoğunluğun ana dili dışında temel rol oynayan dili kapsamaktadır (Durmuş, 2018). Savaş, göç vb. nedenler ile kişi, ana dilinden ve kültüründen uzakta kalmak mecburiyetinde olabilmekte ve bireylerin ana dilleri dışında bir dili öğrenme gerekliliği bulunabilmektedir. Belirtilen olumsuz durumları yaşayan bireyler ya da farklı amaçlarla kendi ülkesi dışında bulunan bireylerin yaşadıkları, sığındıkları, yaşamayı tercih ettikleri toplumun dilini öğrenen bireyler için “iki dilli”, bu durum için ise “iki dillilik” ifadeleri kullanılmaktadır (Baker, 1993).

Uzun yıllardır ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi genelinde Türkçe Öğretim Merkezleri’nde yetişkin öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Fakat bugün temel eğitimden orta öğretime pek çok sınıf kademesinde yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Kendi ana dilleri dışında eğitim-öğretim gören bu öğrenciler Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir. Alanyazında oldukça yaygın olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise çoğunlukla üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) gerçekleştirilen yüksek öğrenim görme amacıyla Türkçe öğrenen yetişkinlere ve Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından ise yurtdışında gerçekleştirilen her yaşta bireye gerçekleştirilen Türkçe eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Güngör Yereyikılmaz, 2021).

Ülkemizde özellikle 2014 yılından itibaren ülkelerinde savaş, vb. gibi olumsuz durumlar yaşayan göçmen, mülteci gibi yabancı uyruklu nüfusu artışı olmuştur. Özellikle Suriye’de yaşanan savaş sonunda ülkemizde sayısı milyonlarla ifade edilen Suriyeli nüfusu bulunmak ve bu nüfusun büyük bir çoğunluğu da okullarımızda eğitim-öğretim görmektedir. Fakat yabancı uyruklu kavramı ile sadece Suriyeli öğrenciler değil; ülkemizdeki diğer farklı uyruklardan (Afganistan, Azerbaycan, İran, Afganistan, Endonezya, Afrika, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan vb.) öğrencileri de ifade etmektedir.

Göç İdaresi Başkanlığı tarafından yayımlanan rapora göre 2023 yılında ülkemizde 5 milyon yabancı uyruklu insan bulunduğu belirtilmektedir. Bu nüfusun yaklaşık 1.5 milyonunu eğitim çağındaki (5-17 yaş) çocuk oluşturmaktadır. MEB' e bağlı farklı kademelerde eğitim-öğretim gören 998.567 öğrenciden 432.754'ü ise ilkokul kademesinde eğitim-öğretim görmektedir (İç İşleri Göç İdaresi Başkanlığı, 2023). Bu sayılar, eğitim sistemimiz için azımsanmayacak ölçüde fazladır ve eğitim sistemimiz açısından üzerinde ciddiyle durulması gereken bir durumdur ve köklü politikalar, uygulamalar yapılması önemlidir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Dil Öğretimi Politikaları ve Uygulamaları

Göçmen toplumuna yönelik dil eğitimi, göçmen toplumunun ülkedeki konumu ve geleceğine göre şekillenmektedir. Geçici bir süre misafir edilmesi planlanan göçmenlere yönelik dil eğitimi, genel iletişim amaçlı bir dil eğitimiymişken, kalıcı duruma dönüşen göç olgusunda yerleşik toplumun dili, göçmenler için günlük iletişimden öte, eğitim ve iş yaşamını da kapsayan ikinci bir dil konumuna gelmektedir. Bu nedenle göç olgusunun zamana yayıldığı uzun süreli durumlarda verilen dil eğitiminin kapsamı da genişlemektedir. Bu bağlamda göçmen toplumuna yönelik dil eğitimi planlanırken bireylerin ülkeye giriş yaşı, yaşam koşulları ve gelecek planları açısından göçmen toplumunu tanımak ve buna göre dil politikası geliştirmek gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2020: 29).

Avrupa'da iki dilli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen dil politikalarına bakıldığında; yaygın olarak iki farklı uygulama benimsendiği görülmektedir. Bunlardan ilki “*doğrudan entegrasyon*” bir diğer adıyla “*dilsel daldırma*” uygulamasıdır. Bu uygulamada, öğrenci yaşadığı toplumun dilini öğrenirken öğrencilerin yaşadığı başta iletişim ve akademik sorunlar olmak üzere derslerden geri kalmamaları, toplumla iletişim kurabilmeleri, günlük yaşamlarında zorlanmamaları için okuldan sonra telafi kursları, etütler vb. gerçekleştirilmektedir. Avrupa'da özellikle ilkokul kademesinde de yaygın olarak bu model benimsenmektedir. Doğrudan entegrasyon uygulamasının aksine “*ayrı gruplar/sınıflar modeli*” nde ise yabancı öğrenciler okula başlamadan önce hedef dilde belirli sürelerde eğitim almakta ve öğrenciler hedeflenen dil seviyesine ulaştığında öğrencinin yaşına göre gitmesi gereken sınıflara kayıtları yapılmaktadır. Almanya ve Romanya gibi yabancı öğrenci sayısı fazla olan ülkelerde ayrı gruplar/sınıflar modeli benimsenmekte ve öğrencilerin önce farklı sınıflarda belirli dil seviyelerini ve yeterliklerini kazanması beklenmektedir (Baldık, 2018; Güngör Yereyikılmaz, 2021).

Ülkemizde yukarıda belirtilen iki model de kullanılmaktadır. 2013 tarihinde MEB tarafından “*Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi*” daha sonra ise “*Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*” adlı daha detaylı bir genelge yayımlanmış ve ülkemizde eğitim-öğretim gören yabancı öğrencilere dil öğretiminde gerçekleştirilecek adımlar belirlenmiştir (MEB, 2013). Bu doğrultuda öğrencilerin eğitimleri için iki uygulama söz konusu olmuştur:

1. Öğrencilerin Geçici Eğitim Merkez’lerinde (GEM) eğitim-öğretimleri,
2. Öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara kayıtlarının yapılması ve burada eğitim-öğretime başlamaları.

Birinci uygulama olan GEM’ler özellikle Suriye sınır kapısına yakın olan Güney Doğu Anadolu bölgesindeki kamplar olmak üzere öğrenci nüfusunun fazla olduğu belirli şehirlerde kurulmuştur. Suriyeli nüfusun fazlalığı nedeniyle eğitim dili ve müfredat Arapça olarak belirlenmiş, isteyen öğrencilere Türkçe dersler de verilmiştir (MEB, 2017). Doğrudan entegrasyon ve dilsel daldırma modeli kapsamındaki ikinci uygulama ise tüm öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi olmuştur. Bu doğrultuda MEB 2014/21 sayılı “*Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi*” ile kamp dışında yaşayan öğrencilerin Türk öğrenciler ile aynı sınıflarda eğitim-öğretim görmesini yasallaştırmıştır. Bu uygulama, daha önce geçici koruma statüsünde bulunan çok sayıdaki öğrencinin şu anda ülkemizdeki kalıcı durumları, pek çoğunun vatandaşlık almasıyla birlikte öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve toplumla kaynaşarak topluma uyum sağlamaları açısından önem taşımaktadır. Çünkü GEM’ler öğrencilerin ülkelerine geri döndüklerinde akademik olarak geri kalmaları açısından gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri; doğrudan resmi okullarda Türkçe müfredatla öğretim görmek öğrencilerin Türkçe iletişim kurma, dil becerilerinde yeterlilik kazanma, topluma uyum ve ileriki yaşlarda öğrencilerin ülkemizde meslek sahibi olmaları açısından gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda MEB tarafından 2016-2017 yılından 2020 yılına kadar GEM’lerin kapatılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin dile bağlı yaşadığı sorunların önüne geçilmesi amacıyla MEB tarafından pek çok proje gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan en önemlisi “*Project of Integration of Foreign Students into Turkish Education System*” (PICTES) olarak görülmektedir. Proje kapsamında öğrencilerin GEM’lerde eğitim aldıktan sonra örgün eğitim kurumlarına geçişlerinin yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016). Proje için öğrenci nüfusunun fazla olduğu 23 şehir seçilmiş ve bu şehirlerde koordinatörlükler kurulmuştur. Bu proje yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi için oldukça önemli bir proje olarak görülse de süreç

içinde yaşanan bazı sorunlar “sınıf, ders araç-gereçlerinin yetersiz olması, öğretmenlerin Türkçenin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretimine yönelik gerekli pedagoji ve deneyime sahip olmaması ve projenin sadece belirli şehirlerde gerçekleştirilmesi, vb.” yaşanabilmiştir (Çoban Sural ve Gürel Arı, 2017; Bulut vd., 2018).

Dil ve kültür birbirlerinden ayrı düşünülememekte; dil vasıtasıyla kültür akarımı sağlanabilmektedir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin birbirinden farklı ilgi ve ihtiyaçları olan Türk öğrencilerinin yanında farklı kültürel özellikleri olan öğrencileri de bulunmakta ve bu durum öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde zorlanmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürel ve bireysel özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğretim sürecini verimli bir hale getirebilme ve farklı öğretim yöntem-tekniklerini kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Bu doğrultuda “kapsayıcı eğitim” kavramı ön plana çıkmış ve 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından “*Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan MEB Öğretmenlerinin Eğitimi Projesi*” hayata geçirilmiştir. Projeye katılan öğretmenlere, kapsayıcı eğitim, farklılaştırılmış öğretim, okulun, öğrenme ortamının, öğretim sürecinin yabancı öğrencilere göre düzenlenmesi, kapsayıcı öğretim ve farklılaştırılmış öğretimde örnek uygulamalar ve ölçme-değerlendirme konularından oluşan 40 saatlik eğitimler verilmiştir. Projenin geçici koruma statüsündeki öğrencileri ve özellikle Suriyeli öğrencileri temel alması, proje süresinin, etkinliklerin sınırlı sayıda olması gibi nedenlerle projeden istenen verimin alınmadığını söylemek mümkün olacaktır (Güngör Yereyikılmaz, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı, dil politikaları doğrultusunda çalışmalarına devam etmiş ve 2017 yılında Hayat Boyu Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından “*Yabancılar İçin Türkçe Programları*” yayımlanmıştır. Yetişkinler için hazırlanan programlarda Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi (ADOÖÇ) ve çerçevede belirlenen dil düzeylerinden A1 ve A2 seviyeleri için modüller geliştirilirken; 6-12 yaş aralığındaki öğrenciler için modüller 1., 2. ve 3. seviye olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu programların ölçme-değerlendirme boyutunda öğrencilerin dil seviyelerinin ve dil yeterliklerinin ölçülebilmesi amacıyla MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “*Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı*” düzenlenmiştir (MEB, 2017b). Çalıştayda öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ADOÖÇ’ nin esas alınması gerektiği vurgulanmıştır ve öğrencilerin yaşları ve özelliklerine göre 6 – 10, 11 – 15 ve 16+ olmak üzere 3 grup belirlenmiştir. Sınavların “okuma” ve “yazma” becerilerinde yapılması gerektiğine karar verilmiş ve sınavlara uygulamanın zorluğu da

düşünülerek “konuşma” ve “dinleme” becerileri dahil edilmemiştir (Güngör Yereyıkılmaz, 2021). ADOÖÇ’ si dil seviyelerini yaşa göre değil; öğrencilerin hedef dildeki yeterliği ve hakimiyetine göre belirlenen düzeyleri esas almaktadır. Dolayısıyla çalıştayda belirlenen 3 yaş grubuna göre sınavların düzenlenmesi, yeterliklerin ise öğrencinin yaşına göre değil, kayıtlı olduğu sınıf kademesine göre belirlenmesi çalıştayın eleştiri almasına neden olmuştur. Sülük ve Savaş’ a (2018) göre çalıştayda belirlenen yeterlikler ve öğrenci sınıf düzeyleri ile yaş gruplarına göre belirlenen dil seviyesi ve kazanımlar arasında farklılıklar bulunmaktadır (Sülükçü ve Savaş, 2018). Dil becerilerinin bir bütün olması ve her bir becerinin diğerini geliştirmesi, becerilerin birbirlerinden beslenmesi düşünüldüğünde; sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerinin kapsam dışında bırakılması alınan karar açısından yine olumsuz bir durum olabilecektir.

Öğrencilere Türkçeyi öğretmek kadar öğrencilerin farklılıklarına saygı duyulması ve öğrencilerin toplumla kaynaşması da önem kazanmış ve bu doğrultuda eğitim sistemimizde “kapsayıcı eğitim” kavramı önem kazanmıştır. UNESCO’ nun ifadesi ile kapsayıcı eğitim, toplum ve eğitim sisteminde olabilecek ayrımcılıkları azaltan, gideren, öğrencilerin farklı özelliklerine ve saygı duyan ve onları eğitime ve topluma daha fazla kazandıran eğitim sürecini anlatmaktadır (Sülükçü ve Savaş, 2018’ den akt. Güngör Yereyıkılmaz, 2021). MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında “kapsayıcı eğitim” modelini benimsemeye başlamıştır. Bu doğrultuda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNICEF tarafından “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi” için eğitici eğitimleri düzenlenmiştir ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi gibi modüller oluşturulmuş ve 2018 yılında çok sayıda öğretmene eğitim verilmiştir. 2019 yılında ise “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe’nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı” ile çok sayıda alan uzmanı tarafından öğretmen kılavuzları ve modüller hazırlanmıştır. Aynı zamanda da program ile pek çok öğretmene ulaşarak detaylı eğitimler verilmiştir (MEB, 2019).

Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasını hedefleyen bu programı ile eğitimlere katılan öğretmenlerden aşağıdaki becerilere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2019):

- ✓ Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar,
- ✓ Her öğrenciyi insan ve birey olarak değer verir,
- ✓ Temel kılavuz olan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanımına ve kültür aktarımının yeri ve önemine ilişkin farkındalık geliştirir,

- ✓ Türkçe dersinde temel dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ve dil bilgisinin öğretiminde yeterlik kazanır ve bu becerilerle ilgili uygulamalar yapar,
- ✓ Türkçe öğretiminde kullanılan yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygular,
- ✓ Türkçe öğretiminde yeni teknolojilerin ve teknolojik ortamların kullanılmasına yönelik beceri kazanır,
- ✓ Alanın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar,
- ✓ Dilbilgisi öğretiminde “*temel ve eşik düzey*” (A1 öncesi, A1, A2, B1) düzeylerinin içeriği hakkında bilgi sahibi olur,
- ✓ Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler,
- ✓ Dilbilgisi öğretiminde “*temel ve eşik düzey*” (A1 öncesi, A1, A2, B1) düzeylerine uygun öğretim etkinliklerini yapar,
- ✓ Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme-değerlendirmede temel kavramlarını açıklar,
- ✓ Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme-değerlendirme uygulamaları yapar,
- ✓ Meslektaşlarıyla iş birliği içinde bilgi ve deneyim paylaşımı gerçekleştirir.

Belirtilen becerilerden yola çıkarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde eğitim sistemimizin önemli bir adım attığını söylemek mümkün olacaktır.

Doğrudan sınıfla bütünleştirilen fakat Türkçe iletişim becerisi sınırlı ya da hiç olmayan, akademik olarak diğer öğrencilerden geri kalan yabancı öğrencilerin sorunlarını çözüme ulaştırmak amacıyla MEB tarafından 2019 yılında “*Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi*” yayımlanmıştır. Genelge ile temel eğitim ve orta öğretime devam edebilmek için Türkçe dil seviyesi ve yeterliği sınırlı olan öğrenciler için haftalık 30 ders saati eğitim-öğretim verilmesine karar verilmiştir. Verilecek derslerin Türkçe (24 saat), Görsel Sanatlar (2 saat), Müzik (2 saat), Beden Eğitimi ve Oyun (2 saat) olması kararlaştırılmıştır (MEB, 2018b).

İkinci dil olarak toplum dilini öğrenen yabancı öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarını desteklemek ve hızlandırmak amacıyla çoğu Avrupa ülkesi, çocuklar için yaygın uygulama, ek dil desteğiyle, öğrencileri sınıfla doğrudan bütünleştirmek modellerini uygulamaktadır. Doğrudan Sınıfla Bütünleştirme modelinin (Daldırma / Batırma ve Yüzme Programı) yanında belirli bir süre ayrı gruplar veya sınıflar sağlayan ikinci bir model olan Çekip-Çıkarma Programı da pek çok ülke tarafından uygulanmaktadır (Crawford, 2004’ ten akt. Baldık, 2018). Ülkemizin bu iki modeli de uyguladığı; resmî kurumlara kayıt olmak isteyen yabancı öğrencileri MEB’ e bağlı okullara, kendi ana dilinden kopmadan sadece yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda belirli saatlerde Türkçe öğrenmek isteyenleri de GEM’ lere kayıt yaptıрма imkânı sağlamıştır. MEB’ e

bağlı ilkokullarda “Doğrudan sınıfla bütünleştirme” uzun yıllar uygulanmış; fakat bu modelde hem yabancı hem Türk öğrenciler hem de öğretmenler açısından bazı sorunların yaşanmasına neden olmuştur. MEB bu sorunların önüne geçmek amacıyla, doğrudan sınıfla bütünleştirilen; fakat Türkçe eğitim-öğretim görmek için yeterli Türkçe becerisi olmayan öğrencilere hem dil becerilerini kazandırma hem de Türk toplumuna uyum ve entegrasyonu artırma hedefleriyle en az 10 yabancı öğrencinin bulunduğu her okul için “*Uyum sınıflarının açılması*” nı kararlaştırmıştır (Güngör Yereyıkılmaz, 2021).

2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığı PIKTES PROJESİ kapsamında “*Uyum Sınıfı Sonrası Telifi Eğitimi*” uygulamasına geçmiştir. Bu eğitim, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 3.sınıfta uyum sınıflarında bulunan ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 4.sınıfa devam eden yabancı uyruklu öğrencilere telifi eğitimini ifade etmektedir. Öğrencilerin Türkçe dil becerileri ve akademik başarılarının artırılmasının yanında bu projede öğrencilerin topluma ve kültüre uyumlarının da sağlanması hedeflenmekte ve bu yönüyle dil-kültür ilişkisi pekiştirilmektedir.

Heckmann’ a (2008) göre dil öğretiminin merkezde olduğu ve düzenli öğretimle birleştirildiği geçiş “*uyum*” derslerinin yabancı öğrencilerin akademik başarı ve sosyal uyumları üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu belirtilmektedir (Heckmann, 2008). Bu doğrultuda ve belirtilen tüm uygulamalardan yola çıkarak ülkemizin hazırlıksız olarak yakalandığı yabancı öğrenci nüfusunun artışı ve eğitim sistemimizdeki mevcudiyetlerinin MEB tarafından önemsenen bir konu olduğu ve gerekli çalışmaların yapılmaya çalışıldığını söylemek mümkün olacaktır.

İlkokullarda Türkçe Öğretimi

İlkokul sürecinde öğrencilerin kişisel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ana dili öğretiminin yapıldığı ve dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe dersi, temel ve en önemli derslerden biri olmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007; MEB, 2018).

Türkçe öğretim programının, ana dili Türkçe olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere belirlenen hedefler doğrultusunda yeterlilik ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir özelliği bulunmaktadır (Açık Önkaş, 2008). Yabancı öğrenciler kapsamında incelendiğinde ise Türkçe dersi, iletişim kurma, duygu ve düşünceleri anlatma ve bu dil ile tüm eğitim-öğretim yaşamını şekillendirme işlevleri doğrultusunda başvurulacak ilk ihtiyacı ve beceri alanlarının kazandırılması ve geliştirilmesinde oldukça önemli olmaktadır.

Yabancı öğrencilerin okula başladığında; kendi ana dilleri dışında ölçünlü dili/ resmi dili düzenli bir şekilde öğrenmelerini gerekmektedir (Topbaş, 1998: 11). Bu gereklilik doğrultusunda MEB' e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretim dilinin Türkçe olması Türkçe dersini yabancı öğrenciler açısından daha önemli kılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı uyruklu insanlara yönelik politikalar belirlenirken ülkede bulunma nedeni ve bulunma süresi önem taşımaktadır. Ülkemizde önceleri sığınmacı durumunda bulunan yabancı uyruklu insanların pek çoğu göçmen statüsüne geçmiş ya da ülkemizden vatandaşlık almıştır. Bu doğrultuda ülkemizdeki durumları da kalıcı durumuna gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimlerine ilişkin kapsamlı dil politikalarının hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli uluslararası kurumlar tarafından uygulanan dil politikaları önemli ölçüde alanyazında belirtilen sorunları gidermeye çalışmaktadır. Fakat farklı uyruktan, farklı dil ailelerinden, farklı yaş gruplarından olan yabancı uyruklu öğrencilerine Türkçe öğretimi oldukça karmaşık ve ülkemizin de hazırlıksız yakalandığı bir durumdur.

Yabancı uyruklu çocukların büyük çoğunluğu ilkokula başlayana kadar ailesi ile kendi ana dillerini kullanmakta; günlük hayatlarında, günlük işlerinde her ne kadar Türk toplumu ile iç içe olup Türkçeye maruz kalsalar da basit düzeyde iletişim kuracak kadar bile Türkçe bilmemektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri kadar Türk kültürüne uyumlarının da sağlanması ve resmi/ ölçünlü dil öğretimine erken yaşta başlamaları önemli olmaktadır. Öğrencilerin ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim almaları, eğitim eşitliği ve aynı zamanda ilkokula başladıklarında öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı olacaktır.

Kapsamlı dil politikaları kadar Türkçe öğretim programları da önemli olmaktadır. Öğretimin neye göre, ne kadar sürede ve nasıl gerçekleştirileceği konularında önemli bir rol üstelenen programlar, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde sorunlar yaşayan öğretmenlere yol gösterebilecektir. Gerçekleştirilen pek çok araştırma da öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine, yeterliklerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik Türkçe programı geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Edwards, 2000; Arslan Kechriotis ve Erdem 2011; Barın, 2010; Polat, 2012; Dinçer vd., 2013; Koçer, 2013; İşcan vd., 2013; Culbertson ve Constant, 2015; Güngör, 2015; Cığerci ve Güngör, 2016; Sakız, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Bulut vd., 2018; Koçoğlu, Yanpar Yelken, 2018; Güngör Yereyikılmaz). Geliştirilen programların ise pilot

uygulamalarının yapılması, sürecin ve öğrenci performanslarının gözlemlenmesi, gerekli değerlendirmelerden sonra programlara son şekillerinin verilerek hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretim programı dışında öğrencilerin dil seviyelerinin belirlenmesi için öğrencilerin Türkçe yeterlik ve becerilerini ölçen seviye belirleme sınavlarının hazırlanması ve öğrencilerin seviyelerine göre sınıflara kayıtlarının yapılması önem taşımaktadır. Seviye belirleme sınavları için alan uzmanları tarafından geçerli-güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan araç-gereç ve materyallerin öğrencilerin Türkçe seviyeleri, kişisel ihtiyaçları ve ilgileri göz önünde bulundurularak hazırlanması, olumlu etkisi olabilecek teknolojik ve dijital uygulamalardan faydalanılması Türkçe öğretiminden istenen verimin alınmasında önemlidir.

Öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilgi ve birikime sahip olması, güncel öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile teknolojiyi Türkçe öğretim sürecine entegre edebilen ve bu alanda belge sahibi uzman eğitimciler olması gerekmektedir.

Öğrenciler açısından önemli bir dezavantaj da ailelerinin Türkçe bilmemesi ya da yetersiz Türkçe becerilerinin olmasıdır. Öğrenci her ne kadar okulda verimli bir eğitim alsa da ödevlerinde de desteklenmelidir. Bu doğrultuda okul-aile iş birliğinin iyi bir şekilde planlanması, ailelerin de Türkçe öğrenmeleri ve kültürel uyumları için bilinçlendirilmeleri, Türkçe kurslara yönlendirilmeleri, okul etkinliklerine katılımları, Türk aileler, veliler ile kaynaşmaları bu doğrultuda önemli uygulamalar olabilecektir.

Gerçekleştirilecek araştırmalarda, öncelikle öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ve ihtiyaçlarını ölçen özgün ölçme araçları geliştirilmelidir. Öğrencilerin iletişim becerileri, anlatım becerileri (konuşma, yazma) ve anlama becerileri (dinleme, okuma) becerileri, söz varlığı ve dilbilgisi konularında öğrencilerin yaşadığı sorunların belirlenmesi, bu sorunlara yönelik etkinliği ölçülebilecek, gözlemlenebilecek çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ve dünyada yaygın olarak kabul gören Diller İçin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nin yetişkinlere Türkçe öğretiminde olduğu kadar ilkokullarda Türkçe öğretiminde kullanımı da yaygınlaştırılmalıdır. Gerek program geliştirme gerekse de seviye belirleme sınavlarında metinden faydalanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2008). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. 8th. In International Educational Technology. Conference; Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, (811-816).
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). Bengü Belek, Ankara, 101-122.
- Baker, C. (1993). Foundation of bilingual education bilingualism. New York: Multilingual Matters Ltd.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belet, D. Ş. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Culbertson, S. and Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica: RAND Corporation.
- Delen, A. ve Ercoşkun, M. H. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 299-322.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 913-937.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Çoban Sural, Ü. ve Gürel Arı, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 996-1009.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *SETA*, 69, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul*.

- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2023). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713/ (Erişim tarihi: 21.09.2023)
- Güngör Yereyıklmaz, F. (2021). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2013a). Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler genelgesi. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/030245_58_suriye.pdf/ (Erişim tarihi: 20.08.2023).
- MEB (2013b). Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedi_mage24.pdf/ (Erişim tarihi: 03.06.2023)
- MEB (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Aytekin, S. (Editör). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12 (Erişim tarihi: 09. 06. 2023)
- MEB (2018b). Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (Erişim Tarihi: 03.01.2018) (Erişim Tarihi: 25. 05.2018)
- MEB (2019). Dil politikaları ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. *İki dillilik ve Türkçe öğretimine genel bakış* kitabı içinde (50-82). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019b). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019c). Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAIOr.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2023).
- MEB (2019d). Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAIOr.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2023).

- Özdemir, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Sofu, H. (2016). Dil edinimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde (17-35). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sülükü, Y. ve Savaş, O. (2018). Evaluation of the program regarding PICTES. Turkish Proficiency and Scale Development Workshop Report.
- Topbaş, S. (1998). Dil, anadili ve Türkçe öğretimi. Topbaş, S. (Editör). Türkçe öğretimi içinde (1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, B. (2020). Göçmen çocukların Türkçe eğitiminde dikkate alınması gereken faktörler. Başar, U. ve Tüfekçioğlu, B. (Editörler). Göçmenlere Türkçe öğretimi içinde (29- 43). Ankara: Atlas Akademik Basım Yayıncılık.

BÖLÜM 4

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Etkinlik Geliştirme

Dr. Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Giriş

Ülkeler arasındaki mesafelerin azalması, iletişim ve ulaşımın artmasıyla birlikte öğrenci değişim programları, farklı ülkelerde öğretim görme tercihleri gibi nedenlerle özellikle 2000’li yılların başında Avrupa’da ikinci ve yabancı dil öğretiminde köklü politikalar geliştirme ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Ülkemizde yabancı uyruklu insan sayısının hızla artışı kendini her alanda gösterdiği gibi eğitim sisteminde de göstermektedir. Ülkemizde yaklaşık olarak 5 milyon yabancı uyruklu insan bulunmaktadır. Bu nüfusun yaklaşık 1.5 milyonunu ise (5-17 yaş) aralığı oluşturmaktadır. MEB’ e bağlı farklı kademelerde eğitim-öğretim gören 998.567 öğrenciden 432.754’ü ise ilkokul kademesinde eğitim-öğretim görmektedir (İç İşleri Göç İdaresi Başkanlığı, 2023).

Tüm eğitim kademelerinde Türk öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler aynı sınıflarda eğitim-öğretim görmektedir. Ana dilleri, kültürleri ve Türkçe dil düzeyleri, seviyeleri farklı olan öğrencilere homojen sınıflarda dil öğretimi, eğitim-öğretim paydaşları (öğrenci-öğretmen) tarafından zorlayıcıdır. Türkçe öğretiminde belirlenmiş standartlar ve kurumlar arasında eşgüdümlü uygulamalar bulunmamakta, öğretim sınıf öğretmenlerinin inisiyatifinde olmaktadır. Bu kapsamda yaşanan ve yaşanabilecek sorunların önüne geçilmesi, yabancı dil öğretim sürecinde Avrupa ile intibak rotalarının belirlenmesi ve alanyazında belirtilen faydaları doğrultusunda Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesinden faydalanma gereksinimi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Çerçeve, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretim sürecine ölçüt geliştirilmesine dair temel belge olarak hizmet vermektedir (Güngör Yereyikılmaz, 2020). Çerçeve, öğretici ve öğrencilere pek çok konuda yol göstermektedir. Bu çalışmada ise Çerçeve kullanılarak yabancı öğrencilere Türkçe dil becerilerini geliştirmede faydalı olabileceği düşünülen konuşma, yazma, dinleme, okuma, dil bilgisi etkinliklerine yer verilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi

Dokuz bölümden oluşan Çerçeve' de metnin amaç, hedef, işlevleri, metinde benimsenen yaklaşım, öğrenci dil düzeylerinin belirlenmesi, dil öğretiminde kullanılabilir amaç, içerik, öğretim süreçleri, ölçme-değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dil becerileri, program geliştirmede metinden nasıl faydalanılabileceği ve metnin tamamlayıcısı konumunda olan Avrupa Dil Dosyası ve kullanımı gibi pek çok konuda detaylı bilgi bulunmaktadır (bknz. Telc, 2013- Council of Europe, 2013).

Çerçeve ana dili dışında bir dili öğrenenlerin, hedef dilde yetkinlik kazanabilmeleri, iletişim kurabilmeleri ve bu dile yönelik gereksinimlerinin karşılanması için gerekli kazanım ve müfredat teferruatlı bir şekilde sunmaktadır. Çerçeve, öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine göre öğretim sürecinin her aşamasında bilgi ve becerilerin ölçülebilmesini sağlayan bir yapı göstermektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, 2009).

Çerçeve, dil öğretim programı geliştirme, ders kitaplarının ve sınavların hazırlanması, dil kurslarında öğretimin planlanması gibi önemli konularda yol gösterici niteliğindedir. Hazırlanmasına temel oluşturmaktadır. İfade edilen kullanım alanları daha detaylı bir şekilde incelendiğinde Çerçevenin kullanım alanları şu şekildedir (Telc, 2013: 15):

Dil öğretim programlarının planlanması aşamasında;

- ✓ Okul öncesi ve diğer eğitim kademelerinde üst seviye öğrenimi ve yetişkin eğitimi ile birleşen dinamiklere yönelik planlama.

Dil sertifikalarının planlanması aşamasında;

- ✓ Ölçme-değerlendirme muhtevasına,
- ✓ Başarıyı etkileyen pozitif aktarımlar dikkate alınarak ölçme-değerlendirme ölçütlerine göre planlama.

Kendi kendine öğrenmenin planlanması aşamasında;

- ✓ Öğrenmede vakıf olunan bilginin üst bilinç düzeyine ulaşması,
- ✓ Dil öğrenmede hedeflerin erişebilir ve anlamlı olması,
- ✓ Ders araç-gereçlerinin seçimi,
- ✓ Özdeğerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve uygulanması.

Yukarıda belirtilen kullanım alanlarını alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar göz önüne alarak daha fazla detaylandırmak mümkün olacaktır (Güngör Yereyıklmaz, 2020):

Program Geliştirenlere ve Sınav Hazırlayanlara:

- ✓ Müfredat ile ilgili boyutları belirleme,
- ✓ Dil düzeyini belirleyici sınavları hazırlama ve uygulama,
- ✓ Materyallerin hazırlanması.

Öğretmenlere:

- ✓ Ders planını oluşturabilme ve öğretim sürecine mentorluk etme,
- ✓ Öğrenme-öğretme aşamasında rotalama,
- ✓ Dil düzeyi farklı olan öğrenciler için etkinlik oluşturabilme,
- ✓ Öğrencileri aktif öğrenme sürecine dahil etme,
- ✓ Dil düzeyi farklı öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecinde rehberlik etme,
- ✓ Öğrencilerin öğrenme seviyelerini belirleyebilme,
- ✓ Öğrenci gereksinim ve yetkinliklerini fark etme.

Öğrencilere:

- ✓ Global ve sosyokültürel kazanımı sağlama,
- ✓ Kültürlerarası farkındalık oluşturma,
- ✓ Sezgisel ve deneyimsel kazanım oluşturma,
- ✓ Fonksiyonel ve anlamsal yetkinlik,
- ✓ Yaşam ve iletişim becerilerinde yetkinlik,
- ✓ Dil öğreniminin hızlı ve aktif öğrenme boyutunda gerçekleşmesi,
- ✓ Aktif katılım ile öğrenme ve ölçme-değerlendirme sürecinde yer alma,
- ✓ Özdeğerlendirme.

Yukarıdaki kullanım alanlarını sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin kullanımı açısından detaylandırmak gerekirse; Çerçeve Metni, Türkçe öğretiminin genel ve özel amaçları belirlenirken kullanmak mümkündür. Çerçeve 'de öğrenci dil seviyeleri “temel kullanıcı” (A1, A2), “bağımsız kullanıcı” (B1, B2), “deneyimli kullanıcı” (C1, C2) ve son olarak Türkçe dil yeterliliği hiç olmayan ya da oldukça sınırlı olan öğrenciler için “A0” seviyeleri bulunmakta (Bkz. YDO TİKİ Başvuru Rehberi) ve bu seviyelere göre öğrencilerin dil yapabilirlikleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Bu kapsamda ise Çerçeve' de öğrenci seviyeleri ve yeterliklerine göre kazanımlar belirlendiği için Türkçe öğretiminde amaçlar belirlenirken öğrenme alanlarına yönelik kazanımlardan faydalanmak öğretmene oldukça kolaylık sağlayabilecektir. Yine öğretimin içeriği belirlenirken metinde belirlenen günlük yaşamdan konu ve temalar kullanılabilir. Metin' de benimsenen eylem odaklı ve iletişimsel/kavramsal yaklaşım ile “*dili oyun amaçlı kullanma*”, “*grup etkinlikleri*” ve “*tekli etkinlikler*” için örnek etkinlikler “*hedefe*

yönelik ve deneme amaçlı ödevler”, “öğretim amaçlı ödevler” öğretim sürecinde kullanılabilir. Ölçme-değerlendirme kapsamında ise öğrenenlerin Türkçe seviyelerine ve öğrenme düzeylerine yönelik belirlenen ölçütler ve yapabilirlik ifadeleri sayesinde öğreticilerin öğrencileri değerlendirmesi kolaylaşacak ve özellikle düzey ve seviye belirleme konularında Çerçeve önemli bir kaynak olabilecektir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

Çalışmada, yukarıda belirtilen kullanım alanlarından hedef, içerik ve materyal seçimi alanlarından faydalanılmıştır. Etkinliklere geçmeden önce dil becerilerinin Öneriler Çerçevesinde nasıl ele alındığını incelemek gerekmektedir.

ADOÖ Çerçevesi’ nde Öğrenme Alanları ve Dil Yeterlikleri

Çerçeve, dil becerilerini “algısal etkinlikler ve stratejiler” ve “üretken etkinlik ve stratejiler” olarak ele almakta ve bu kategorilere ilişkin dil becerileri Çerçeve’ de şu şekilde gösterilmektedir (Telc, 2013):

Şekil 1. Çerçeve’ de Dil Becerilerinin Sınıflandırılması



Yukarıda ifade edilen dil becerileri “**anlama**” ve “**anlatma**” becerileri olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu doğrultuda anlama becerileri “**dinleme**” ve “**okuma**”; anlatma becerileri ise “**konuşma**” ve “**yazma**” becerilerinden oluşmaktadır (Council of Europe, 2013). Dil becerilerine yönelik öğrencilerden beklenen yeterlikler ve öğrenci yapabilirlik ifadeleri kapsamında Çerçeve’ de dil becerilerini kısaca ele almak faydalı olacaktır.

Çerçeve dil becerilerine yönelik gerçekleştirilecek etkinlikler için bazı etkinlik örneklerini sunmaktadır. Bu doğrultuda Çerçeve’ den elde edilen bilgiler kapsamında becerilere yönelik etkinlik örnekleri aşağıdaki tablo 1’ de gösterilmektedir.

Tablo 2. Çerçeve’de Belirlenen Etkinlik Örnekleri (Council of Europe, 2013; Telc, 2013):

Üretken Sözlü/Yazılı Etkinlikler		İşitsel Algısal Etkinlikler		Görsel Algısal Etkinlikler	
Konuşma	<ul style="list-style-type: none"> • Yazılı bir metni okuma, • Not, bir yazılı metin ya da diğer görsel desteklerden (çizelge, resim, grafik vb.) yararlanarak konuşma, • Önceden çalışılmış bir rolü oynamak; • Anında hazırlıksız konuşma, • Şarkı söyleme. 	Dinleme	<ul style="list-style-type: none"> • Kamu duyuruları dinleme ve anlama, • Medya (radyo, tv, ses kayıtları, sinema) algılama (dinleme, izleme ve anlama), • İzleyici ve dinleyici olarak anlama (tiyatro, kamuya açık toplantı, sunum ve eğlence vb.) <ul style="list-style-type: none"> • Başkalarının konuşmasını vb. dinleme • Genel anlama (ana fikri anlama), • Seçmeli anlama (belirli bilgileri alma), • Ayrıntılı anlama (söyleneni tüm ayrıntılarıyla anlama) • Sonuç çıkarabilme vb. 	Okuma	<ul style="list-style-type: none"> • Fikir edinme amacıyla okuma, • Başvuru eserleri kullanma gibi, bilgi edinme amacıyla okuma, • Yönergeleri okuma ve yerine getirme, • Okuma tadını almak amacıyla okuma, • Genel anlama (ana fikri anlama), • Seçmeli anlama (belirli bilgiyi alma), • Ayrıntılı anlama (yazılanı tüm ayrıntılarıyla anlama) • Sonuç çıkarabilme vb.
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> • Form ve soru kataloğu doldurma, • Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma, • Afiş hazırlama, • Rapor, mesaj vb. yazma, • Not alma, • Dikte edilerek bir mesaj yazma, • Yaratıcı yazma, • Özel ya da ticari mektup yazma. 				

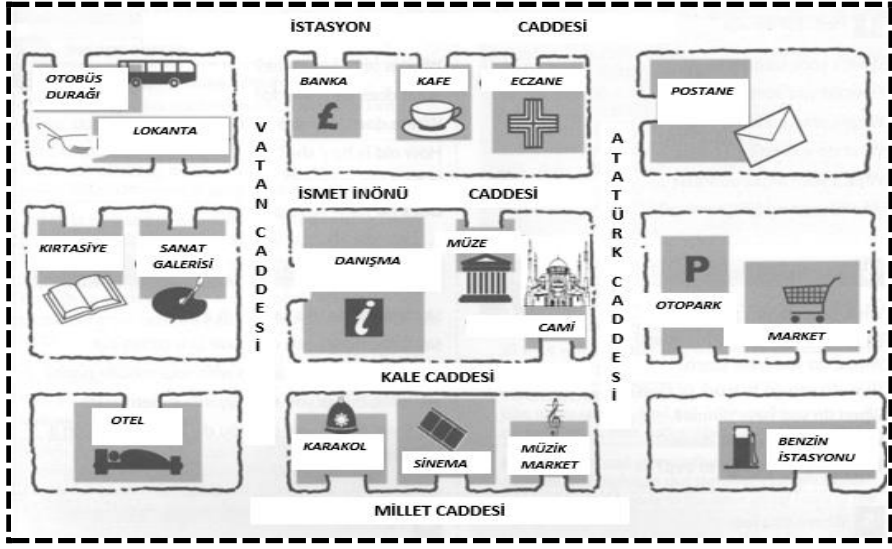
Çalışmada etkinlikler geliştirilirken Çerçeve Metin’ den yola çıkılarak geliştirilen öğretim programlarından MVTYD Öğretimi Programı ve araştırmacı tarafından geliştirilen YUIÖ Türkçe Öğretim Programı Tasarısı adlı doktora tezinde belirlenen genel amaçlar içerik benimsenirken; öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme aşamalarında Çerçeve Metin temel alınmıştır.

Konuşma Etkinlik Örneği:

Kazanımlar:

- Temel soru ifadelerini tanıır.
- Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.
- Diyaloga uygun başlama, sürdürme, sonlandırma ifadeleri kullanır.
- Geçmiş olaylar/durumlar hakkındaki konuşmalara katılır.
- Diyalog anlatımında olay örüntülerini zaman-mekân ilişkisi ile anlatabilir.
- Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar.

Öğretim süreci: Karşılıklı konuşma becerisine yönelik olarak buldukları ortamda ulaşılabilir mekanlar ve bu mekanlara ulaşım yolları öğrenciler tarafından cevaplandırılarak etkinlik öncesi hazırbulunmuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılır. Ulaşım ile seyahat etmek isteyen bir öğrenci ve bilet satıcısının karşılıklı diyalogların yer aldığı görsel araç izlettirilir, öğrenciler izleme aşamasında not tutulabilir. Öğrencilerden diyalog tahmininde bulunmaları istenir. Öğrenci gönüllülüğü esas alınarak söz hakkı ve diyalogları canlandırmaları istenir. Farklı öğrenci sayılarına sahip gruplar oluşturulabilir. Buldukları ortamda toplumsal yaşam alanları ve mekanlardan oluşan materyal verilir (Etkinlik-5). Öğretmen: “*Nasıl giderim?*”, “*Tarif et bakalım!*” ifadesi ile etkinliğin uygulama esasları belirtilir. Etkinlik yönergesi öğretmen tarafından verilir. “*İçinizden biri gözünü kapatacak ve parmağını haritada bir yere götürecektir. Orası sizin başlangıç yeriniz. Sonra arkadaşınıza nereye gitmek istediğiniz yeri söyleyin ve arkadaşınız size tarif etsin.*” denir. Sınıfta yer alan öğrenciler her bir aşamada yer alır. Sözlü anlatım becerisi kapsamında bireysel katılım etkin kılınarak ifade etme becerisinin geliştirilmesine fırsat tanınır. Öğrencilere “*Siz okuldan sonra nereye gitmek istiyorsunuz?*”, “*Peki, oraya nasıl gideriz?*” sorusu ulaşmak istedikleri yer ile ilgili tarif etme becerisine yöneliktir. Düşünme süresi, not alabilme ve sözlüğe bakabilme ifade edilir Öğrencilerden doğaçlama yada hazırlıklı olarak ulaşmak istedikleri yerin tarifi bireysel olarak anlatmaları sağlanır. Öğrenciler ulaşmak istedikleri adres bilgilerini tarif esnasında sesletim, dilbilgisi ve sözvarlığı hakimiyetleri, sesletim, akıcılık ve tutarlılık gibi ölçütlere göre yapmaları değerlendirilir. Aşağıda etkinlikte kullanılacak görsel sunulmuştur:



Yazma Etkinlik Örneği:

Kazanımlar:

- Resim görselinde yer alan olayı bireysel ifadeleri ile yazabilir.
- Resim görselinde yer alan öyküleyici bir metni bireysel cümleleri ile yazabilir.
- Öyküleyici bir metin yazar.

Öğretim süreci: Yazma öncesi aşamada öğrencilerin yaşamın içinde varolan formlar kullanılarak kural buldurma ve iyi örnek gösterme etkinliği yapılır. Örneğin izin formu, kütüphane formu vb. öğrencilere doldurtulur. “*Kütüphaneye nasıl giderim?*” (yolcu ve gişe görevlisinin konuşması) günlük yaşam iletişimleri öğrencilere dikte edilerek yazma etkinliğine geçiş sağlanır (Etkinlik-6). Öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinlemesi gerektiği belirtilir. Ölçme-değerlendirme (doğru-yanlış, boşluk doldurma) gibi etkinlikler aracılığı ile (dilbilgisi, sözcük bilgisi) gib dil becerilerinin bütüncül bir şekilde öğretilmesi temel alınır. Yaşam alanındaki mekanlar ve adres bilgilerinin olduğu diyagram, harita öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-7). Öğretmen, “*Ben şimdi alışveriş merkezindeyim. Pazara nasıl giderim?*” sorusu ile örnekendirme anlatımı sözlü gerçekleştirir. Sonrasında tahtaya yazarak etkinlik materyalinde yer alan haritayı incelemeleri ve diyalog balonlarına gidilmesini istedikleri yeri tarif ederek yazması istenir. Etkinlikten beklenen kazanım (ön yazma, taslak oluşturma, sıralama, gözden geçirme, düzenleme) basamaklarını etkin şekilde kullanma becerisi ile varış noktasına nasıl ulaşabileceğini yazabilmelerini sağlamaktır. Etkinlikler kontrol

edilerek yazma becerisine yönelik dönüt ve düzeltmeler gerçekleştirilir. Aşağıda etkinlikte kullanılacak görseller sunulmuştur:

Yazma Etkinliği

“Kütüphaneye Nasıl Giderim?”

Dinleyelim. Boşlukları Dolduralım.

Eda: Merhaba.

Görevli: Merhaba.

Eda: Tramvay bileti ----- ?

Görevli: Tabi. Kaç tane ----- ?

Eda: İki tane -----.

Görevli: Tabi. -----1----

Eda: ----- Lira?

Görevli: Altı lira.

Eda: Kütüphaneye nasıl ----- ? Tarif -----?

Görevli: Çarşı Durağı----- 3 numaralı tramvaya -----

Görevli: Anıt Durağında ----- . Sola ----- Kütüphane hemen durağın önünde -----.

Eda: Çok teşekkür ederim. İyi günler.

Görevli: Rica ederim. İyi günler.

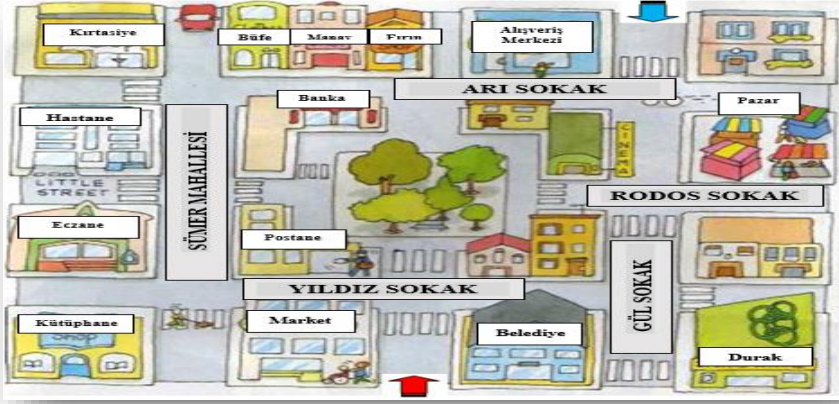


• Doğru mu Yanlış mı? İşaretleyelim.

1. Eda, görevliden metro bileti almak istiyor.
2. Eda, biletlere altı Lira ödüyor.
3. Eda, Çarşı Durağı'ndan otobüse biniyor.
4. Kütüphane, durağın arkasında.

	Doğru	Yanlış
1.	()	()
2.	()	()
3.	()	()
4.	()	()

Yazma Etkinliği
Haritaya Bakalım. Soruları Cevaplayalım.



Ben şimdi bankadayım.
Belediye'ye nasıl
giderim?

Ben şimdi pazardayım.
Hastaneye nasıl
giderim?

Ben şimdi
Manavdayım. Durağa
nasıl giderim?

Dinleme Etkinlik Örneği:

Kazanımlar:

- Sesli/görüntülü iletilerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
- Dinleme izleme öğretim materyallerinin muhtevasına yönelik tahminlerde bulunur.
- Temel soru ifadelerini tanır.
- Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.

Öğretim süreci: Dinleme öncesi aşamada dinleme kuralları “*dinleme amacının olması, dikkatin sağlanması, istekli olma*” hatırlatılır. “*Pazara gidelim.*” şarkısına ait görseller (pazar, sebze-meyve, alışveriş) öğrencilere gösterilerek metnin içeriği tahmin ettirilir. Daha sonra öğretmen: “*Şimdi bir şarkı dinleyeceğiz. Bu şarkıyı dikkat ederek dinleyelim.*” der. Şarkı iki kez dinletilir. Şarkı <https://www.youtube.com/watch?v=m5jgPk8--k8> adresinden izletilebilir. Dinleme sonrası aşamada görseldeki deki şarkı sözlerine yönelik boşluk doldurma çalışmaları yapılarak öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıkları kontrol edilir. Aşağıda etkinlikte kullanılacak görsel sunulmuştur:

Pazara gidelim bir tavuk ----- (alalım)

Pazara gidip bir tavuk alıp ne yapalım?

Gıt gıt gıdak gıt gıt gıdak ----- (diyelim)

Hapur hupur hapur hupur ----- (yiyelim)

Pazara gidelim bir kedi alalım.

Pazara gidip bir kedi alıp -----

(Ne yapalım?)

Miyav miyav miyav miyav diyelim.

Hapur hupur hapur hupur -----

(yemeyelim)

Pazara ----- (gidelim) bir köpek alalım

Pazara gidip bir köpek alıp ne yapalım?

Hav hav hav hav hav hav ----- (diyelim)

Hapur hupur hapur hupur yemeyelim

Pazara gidelim bir ördek alalım. Pazara

gidip bir ördek alıp -----(ne yapalım?)

Vak vak vak vak vak vak ----- (diyelim)

Hapur hupur hapur hupur yiyelim.



Okuma Etkinlik Örneği:

Kazanımlar:

- Sesli/görüntülü iletilerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
- Dinleme izleme öğretim materyallerinin muhtevasına yönelik tahminlerde bulunur
- Temel soru ifadelerini tanır.
- Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.

Öğretim süreci: Okumadan önce Etkinlik-1'deki görseller öğrencilere gösterilerek metin hakkında çıkarım yapmaları sağlanır. Alınan yanıtlardan sonra okuma aşamasına geçilir ve önce öğrencilerden birkez sessiz okuma gerçekleştirilmeleri sağlanır. Birkaç öğrenciye metin sesli okutulur. Okuma esnasında vurgu, tonlama, telaffuz ve noktalama işaretlerine uygun mekanik okuma dikkatle izlenir. “*Mindmister*” uygulaması ile metne yönelik kavram haritaları oluşturularak örneğin karakterler, yerler, olaylara ilişkin görseller hazırlanarak tahtaya yansıtılır. Okuma aşamasından sonra okuma anlama çalışmaları için kavram haritalarından hareketle metne yönelik genel sorular sorulur. Daha sonra etkinlikler öğrencilere dağıtılır. “*Doğru-yanlış*”, “*boşluk doldurma*” çalışmaları yapılır ve çalışma kağıtları değerlendirilir. Daha sonra “*kelimeleri tahmin etme*” “*kelimelerin çağrıştırdıklarını resmetme*” etkinlikleri yapılır. Dönüt ve düzeltmelerden sonra çalışma kağıtları sınıf panosunda sergilenir.

EK-1



‘Merhaba Arda, Sana bu e-postayı Şanlıurfa’ dan yazıyorum. Arkadaşım Ozan ile bayram tatilinde bir gezi yapmak istedim. Çok araştırdık ve gezi planı yaptık. Türkiye’nin doğusuna gitmeye karar verdik. Geçen hafta sonu uçak ile Erzurum’a gittik. Önce Tortum Şelalesi’ni ve Tortum Gölü’nü gezdik ve çok beğendik. Daha sonra rehber ile Ulu Cami’yi gezdik. Ulu Cami sekiz yüz yıl önce yapılmış çok eski ve tarihi bir yer. Erzurum’un çarşısında biraz dolaştık ve alışveriş yaptık. Çok acıktık. Rehber bize cağ kebabını tavsiye etti. Biz de cağ kebabı ve kadayıf dolması yedik ve çok beğendik.

Yemekten sonra yola çıktık ve Şanlıurfa’ya geldik. Önce Balıklı Göl’ü gezdik ve orada kahvaltı ettik. Tarihi çarşığı gezdik. Orada alışveriş yaptık, ben annem için bakır bir sürahi aldım. Sonra Göbekli Tepe’ye gittik. Tam 11 bin yıllık bir tarihe sahip çok büyük bir yer. Akşam sıra gecesi vardı. İnsanlar geleneksel müzikler dinliyor ve eğleniyor. Orada Urfa kebab ve çiğ köfte yedim. Çok lezzetliydi. Yarın da Mardin’e gidiyoruz. Sana Erzurum ve Urfa’dan fotoğraflar gönderiyorum. Üç gün sonra Eskişehir’e dönüyoruz. Hepinizi çok özledim. Görüşürüz. Egemen...’



Metni okuyalım. Metne göre aşağıdaki cümleler doğru ise yanına (D) yanlış ise (Y) yazalım.

		Doğru	Yanlış
1.	Egemen ve Ozan Türkiye'nin batısını gezdi.		
2.	Tortum Şelalesi'ni çok beğendiler.		
3.	Şanlıurfa'da cağ kebabı yediler.		
4.	Göbekli Tepe yeni bir yer.		

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Egemen e-postayı kime yazdı?

2. Egemen ve Ozan neden doğuya gitmek istedi?

3. İlk önce hangi şehre gittiler?

4. Gezilerinde hangi yöresel yemeklerden yediler?

5. Urfa'da neler yaptılar?

Metni okurken anlamını bilmediğiniz sözcükleri belirleyerek bu sözcüklerin ne anlama geldiğini tahmin ediniz. Tahminlerinizi yazınız.

Sözcük:

Tahminim:

Sözcük:

Tahminim:



Okuduğunuz metinde de yer alan kelimelerin anlamlarını tahmin edelim. Aşağıya resimlerini çizelim.

Geleneksel
Rehber

Tarihi
Araştırmak

Sonuç

Avrupa'dan sonra ülkemizde de önceleri yetişkinlere gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde kullanılan Çerçeve Metni, yabancı uyruklu öğrenci nüfusunun artmasıyla birlikte temel eğitimin de içinde olduğu tüm eğitim basamaklarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen etkinlik, proje ve uygulamalarda kullanılmaya başlamıştır. Alanyazında dil öğretiminde etkinliği sıkça ele alınan ve birçok ülkenin kullandığı metnin Türkçe öğretiminde yer bulması tüm öğrenme ve dil becerilerinin gelişimi ile öğrencilerin iletişim becerileri de eş güdümlü olarak ilerleme gösterebilecektir.

Kaynakça

- CEF (Common European Framework) (2001). Council For Cultural Comission, Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment, Cambridge University Press, Cambridge.
- Güngör Yereyıkılmaz, F. (2021). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör Yereyıkılmaz (2020). İlkokul öğrencilerine Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi. Fatih Mehmet Cığerci (editör). *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde*. 13-36. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- TELC (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2. Baskı). *Frankfurt/Main: TELC, Gmb*

BÖLÜM 5

MİLLİ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARINDA FEN EĞİTİMİ

Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU¹

1- Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. bozdemirhafife@gmail.com ORCID No: 0000-0002-9557-0828

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin yansımaları hayatın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinde de görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri yoluyla içinde bulunduğu çağa uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durumun gerçekleştirilmesinde eğitim politikalarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde hazırlanacak ve uygulanacak olan politikaların çizilmesinde yol gösterici belge olma rolü nedeniyle Milli Eğitim Şûralarının önemli pay sahibi olduğu söylenebilir (Merey ve Kaymakçı, 2018). Milli Eğitim Şûralarıyla ilgili girişimler Kurtuluş Savaşı devam ederken başlamıştır. Nitekim bu kapsamda Maarif Kongresi düzenlenmiştir. 1921 yılında gerçekleştirilen kongreye Mustafa Kemal başkanlık etmiştir (Gümüşgül ve Göral, 2014). Bu kongrenin Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Milli eğitim politikaları bakımından da mihenk taşı niteliği taşımaktadır (Kapluhan, 2014). Kongrede Atatürk, gerçekleştirdiği konuşmasında eğitim, bilim ve kültür alanlarına vurgu yapmış inkılaplar, öğretmenlerden beklentiler gibi konulara da yer vermiştir. Kongrede yeni kurulmakta olan bir devletin eğitim ilkelerinin çerçevesi çizilmiştir. Bu ilkeler toplum üzerinde de olumlu etkiler bırakmıştır (URL1).

İlkelerin belirlenmesinde ve eğitim sistemimizde uygulanacak yöntemler konularında uzmanların görüşleri alınmıştır. Maarif Kongresi bu anlamda bir başlangıç niteliği taşımaktadır. Kongreden sonra sistemli çalışmalar Heyet-i İlmiye toplantıları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Heyeti İlmiye toplantıları, eğitime yönelik konularda alanında tanınmış eğitimcilerin tartışıp önerilerde bulunduğu ve belirli kararlar aldığı bilimsel toplantılardır. Bu toplantıların ilki 1923 yılında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 1924 ve 1925 yıllarında olmak üzere toplamda üç kez toplanmıştır (URL1). Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi Türk Milli Eğitimine yön veren pek çok önemli konu gündeme gelmiştir

(Aydın, 1998). Söz konusu bu toplantılar Milli Eğitim Şûralarının temelini atmıştır (URL 2). Milli Eğitim Şûraları eğitim tarihimiz bakımından değerli bir konuma sahiptir. Şûralar komisyonlar tarafından belirlenen gündem kapsamında gerçekleştirilir. Bu gündemin belirlenmesinde illerde ve bölgelerde bazı hazırlıklar yapılır. Üyeler, karşılıklı görüş bildirirler ve birtakım kararlar alırlar. Komisyonlar da bu kararları öneri haline getirir. Daha sonra bunlar Şûra'ya takdim edilir, değerlendirilir ve nihai kararlar alınır (Merey ve Kaymakçı, 2018). Şûra, bu kararları almak, bakanın onayına sunmak ve her kademedeki eğitim kurumlarında uygulanması planlanan öğretim programlarını, Maarif Vekaleti (günümüzdeki ismiyle Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından zaruri görülen mevzuata ilişkin tasarıları incelemek ve tavsiye kararları kapsamındaki konuları ilgililere sunmak üzere kurulmuştur (Alaslan, Şimşek, ve Çamdeviren, 2012).

Birincisi 1939 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûrasından 2021 yılında düzenlenen son Şûraya kadar 20 Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. Şûralar eğitim sistemimizi ileriye taşıma noktasında öneriler sunmaktadır. Bu bakımdan gerek gündemi gerekse tavsiye niteliğindeki kararlarıyla literatürde araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmalar incelendiğinde tarih eğitimi (Alaslan, Şimşek, ve Çamdeviren, 2012), okulöncesi eğitimi (Altay, İra, Ünal Bozcan ve Yenil, 2011), öğretmen sorunları (Aydın, 2009), teknoloji politikaları (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011), Milli Eğitim Şûralarının tarihçesi ve kararların eğitim politikalarına yansımaları (Deniz, 2001), rehberlik ve psikolojik danışma (Doğan, 1990; Yüksel Şahin, 2012), öğretmenlerin mesleki gelişimi (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016), beden eğitimi (Gümüştül ve Göral, 2014), ders kitapları (Güzel ve Şimşek, 2012), öğretim programı (Hotaman, 2019), değer, ahlak ve karakter eğitimi (Keskin ve Yazar, 2018), yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim (Yazar ve Keskin, 2018), vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi (Merey ve Kaymakçı, 2018), mesleki eğitim (Ayaz, 2015; Ulug, 1999), Türkçenin ana dil olarak öğretimi (Uzun ve Uslu Üstten, 2010) alanları karşımıza çıkmaktadır.

İlgili çalışmalarda fen eğitiminin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine ilişkin bir eksiklik tespit edilmiştir. Fen eğitiminin ülkelerin gelişmesinde rolü (Ayas, 1995) dikkate alındığında çağın gereksinimlerine göre güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu güncellemelerin gerçekleşmesi sürecinde birçok faktör etkili olmaktadır. Bunlardan biri de eğitim sistemimizde alınan önemli kararlardan dolayı değeri bulunan, günümüze ışık tutan (Çitil, 2018) ve eğitimde uygulamaları daha ileriye taşıyan (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011) Milli Eğitim Şûralarıdır. Şûralarda alınan kararlar eğitim sistemini iyi yönde değiştirecek ve sorunlarını çözebilecek nitelikte kararlardır (Deniz,

2001). Fen eğitimiyle ilgili gelişmelere yönelik olarak da tavsiye kararları bulunmaktadır. Millî Eğitim Şûralarında fen eğitimi kapsamında alınan kararların incelenmesi fen eğitiminin değişimi ve gelişimi hakkında bilgiler sunacaktır. Buradan hareketle araştırmada Millî Eğitim Şûralarında fen eğitimine yönelik alınan kararları incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hangi Millî Eğitim Şûralarında fen eğitimine yönelik konular ele alınmıştır?
2. Millî Eğitim Şûralarında fen eğitimine yönelik konular nasıl ele alınmıştır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler mülakatlar, gözlemler veya doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2009). Mevcut araştırma probleminin doğasına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırılmak istenen olgu ve/veya olaylara ilişkin bilgileri barındıran yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Şûra Kararları kullanılmıştır. Bu kapsamda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sitesinde (URL 4) yer alan Şûralara ilişkin sonuç raporları incelenmiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan Şûra sonuç raporlarının incelenmesinde “Fen Bağlamında Millî Eğitim Şûraları Formu” kullanılmıştır. Veri toplamada öncelikle fenle ilgili konu, kavram ve uygulamaların hangi Millî Eğitim Şûralarında yer aldığı saptanmıştır. Daha sonra bu Millî Eğitim Şûraları detaylı incelenerek konu, kavram ve uygulamaların hangi bağlamlarda bulunduğu forma kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

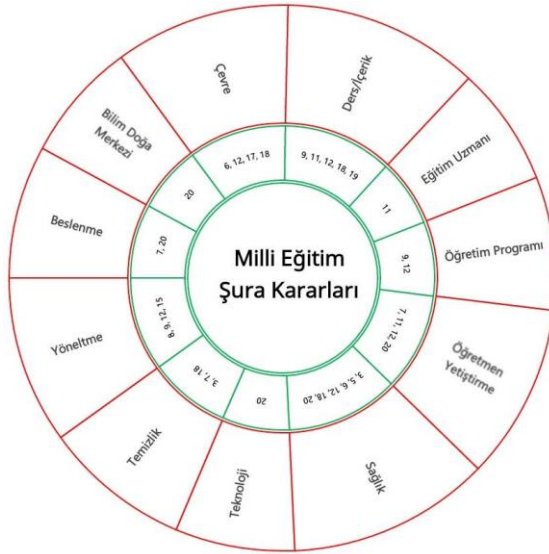
Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler, çalışma kapsamındaki sorulardan hareketle analiz edilmiştir. Bu sorulardan yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuştur ve temalar belirlenmiştir. Bu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen verilerin analizi bağımsız bir araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Ortak görüş birliği içeren bağlamlar analize dahil edilmiştir.

BULGULAR

Millî Eğitim Şûralarında fen eğitimi konularına yönelik alınan kararları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen mevcut araştırmada veri kaynaklarının incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Fen Eğitime Yönelik Konuların Yer Aldığı Milli Eğitim Şûraları

Araştırma kapsamında incelenen fen eğitime yönelik konuların 3., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 15., 17., 18., 19. ve 20. olmak üzere 13 Şûrada ele alındığı tespit edilmiştir. Bu Şûralarda fen eğitime yönelik alınan kararların konularına göre hangi Şûra'da ele alındığı Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Milli Eğitim Şûra Kararlarında Fen Eğitimiyle İlgili Konular

Şekil 1 incelendiğinde sağlık, ders/içerik, çevre, yöneltilme, temizlik, öğretmen yetiştirme, öğretim programı, beslenme, eğitim uzmanı, teknoloji, bilim doğa merkezi kullanımı konu başlıklarında fen eğitime yönelik kararlar saptanmıştır. Bu konuların hangi bağlamlarda ele alındığı aşağıda sunulmuştur.

Millî Eğitim Şûra Kararlarında Fen Eğitimiyle İlgili Konuların Ele Alınış Durumuna İlişkin Bulgular

Fen eğitime yönelik kararların alındığı Milli Eğitim Şûralarında konuların ele alınış biçimi her Şûra için ayrı ayrı doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası incelendiğinde “Şûrada Alınan Kararlar” başlığında temizlik ve sağlık konuları fenle ilişkilendirilmiştir. Şûrada aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlak ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması”

Beşinci Milli Eğitim Şûrasında sağlık konusu ele alınmıştır. “Şûra Gündemi” başlığında *“İlkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gerekli tedbirlerin tespiti”* olarak yer almıştır.

Altıncı Milli Eğitim Şûrasında fenle ilgili konu, kavram ve uygulamalardan sağlık ve tabiat konularına dikkat çekildiği tespit edilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın Şûra'yı Açış Konuşmasında;

“Bu eğitimin, ümmilikle mücadeleden başka, iyi yaşama, vatandaşlık ve sağlık bilgileri verme, halkı aydınlatma, mesleklere hazırlama, verimi artırma ve umumiyetle mesleklerde ilerlemeyi sağlama gibi hedefleri olması da tabiidir.” cümlelerinde sağlık konusuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tabiat konusu “Şûrada Alınan Kararlar” başlığında bulunmaktadır. Burada *“tarih ve tabiat sevgisi”* kız teknik öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır.

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında beslenme, temizlik eğitimi ve Eğitim enstitülerinin edebiyat ve fen gruplarının ikişer bölüme ayrılmasına ilişkin teklif fenle ilişkilendirilmiştir.

“Şûra'da Alınan Kararlar ve İlköğretim” başlığında “222 Sayılı İlköğretim Kanunu'na göre 13 yönetmelik tasarısı konuşulmuştur. Bu yönetmelikler arasında *“Beslenme Eğitimi Yönetmeliği”* bulunmaktadır.

Akşam Kız Sanat Okulları başlığında;

“Türk kadını besin, beslenme, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili problemlerinin çözümünde ehil hâle getiren; evini beceriyle idare etmeye yeterli kılan ve ona icabında el sanatlarından birisiyle hayatını kazanma imkânı sağlayan kurs mahiyetinde okullar” olarak akşam kız sanat okulları tanımlanmıştır ve bu tanımlama doğrultusunda adının *“kadın meslek okulları”* olması önerilmiştir.

“Eğitim Enstitüleri” başlığında edebiyat ve fen gruplarının ikişer bölüme ayrılması teklif edilmekle birlikte Koordinasyon Grubu uygun görmemiştir. Teklif *“Edebiyat bölümlerinin (a) Türkçe (b) tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi; fen bölümlerinin de (a) matematik, fizik, (b) kimya ve tabiat bilgisi”* olarak branşlara ayrılması şeklindedir.

“Sağlık” başlığında *“temizlik eğitimi”* ne yine vurgu yapılmıştır.

Sekizinci Milli Eğitim Şûrasında yöneltme konusu ele alınmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı'nın Şûrayı Açış Konuşmasında bu *“Yöneltme sınıfından sonra öğrenciler, ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre edebiyat, fen, iş, meslek kolları teknisyen liselerine ve öğretmen liselerine ayrılacaklardır.”* şeklinde belirtilmiştir.

“Şûrada Alınan Kararlar”, “Yükseköğretime Hazırlayan Programlar” başlığında yine yöneltmeye yönelik durumlar söz konusudur. Bu kararlar incelendiğinde;

- “Edebiyat ve fen olmak üzere yükseköğretime hazırlayan iki program vardır. (10. Sınıf)”
- “Edebiyat programlarından gelenler, dil ve edebiyat, sosyal ve ekonomik bilimler; fen programlarından gelenler için matematik ve fizik, tabiat bilimler olmak üzere dört ana yön mevcuttur.”

“Hayata veya İş Alanlarına Hazırlayan Programlar” başlığında sağlık eğitimi, besinler ve beslenme vb. odaklı bölümler de fenle ilişkilendirilmektedir. “İkinci Devre Ortaöğretim Kurumlarının Adları” başlığı incelendiğindeyse “Belli bir programa ağırlık veren okullara bu programın adı da eklenir.” ifadesinden sonra fen lisesi örnek olarak verilmiştir.

Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasına yönelik rapor incelendiğinde ortaokul düzeyinde ortak dersler konusunda alınan kararlar noktasında bu derslerin genel kültür kazandıran ve her öğrenci için alınması zorunlu dersler olduğuna ilişkin nitelendirme yapılmıştır. Bu dersler arasında “fen bilgisi” dersi de bulunmaktadır. Bu ders altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda üçer saat olmak üzere dokuz saat olarak ders dağıtım çizelgesinde yer almıştır. İçerik bakımından fen konuları ilişkilendirilen “besinler ve beslenme”, “pratik sağlık bilgisi” dersleriyse seçmeli ders olarak çizelgede belirtilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarına yönelik ortak derslere ilişkin sınıf seviyelerinin ve haftalık ders saatlerinin bulunduğu çizelgede “fiziksel bilimlere giriş” dersi haftada dört saat olarak ve isteğe bağlı olarak yer almıştır. Bu dersin içeriği de araştırma kapsamında ele alınan fen konu kavramlarıyla ilişkilendirilebilir.

“Yükseköğretime Hazırlayan Programlar” başlığında dört çeşit programa yer verilmiştir. Bu programlardan iki tanesi fen konu ve kavramları kapsamında ele alınabilir. Bunlar: “matematik ve fizik” ve “tabii bilimler” programlarıdır. Diğer programlar: “dil ve edebiyat” ve “sosyal ve ekonomik bilimler” olarak sınıflandırılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında, yükseköğretime hazırlayan programlar ile hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar doğrultusunda dil ve edebiyat ile sosyal ve ekonomik bilimler programlarında 9., 10. ve 11. sınıflarında ortak derslere ek olarak 10. sınıfta “fiziksel bilimler”, 11. sınıfta “biyoloji” derslerinin haftada altışar saat olmak üzere alınması gereken derslerde olmasına yönelik kararlar alınmıştır. Bunun yanında matematik ve fizik programında 10. sınıfta “kimya” ve 11. sınıfta “fizik”; tabii bilimler programında 10. sınıfta “kimya”, 11. sınıfta “biyoloji”, “fizik” dersleri yine haftada altışar saat olarak özel dersler içerisinde bulunmaktadır. Buradan

hareketle yükseköğretime hazırlayan programlar bakımından da fen içeriklerinin dersler bağlamında ele alındığı görülmektedir.

Yükseköğretime Hazırlayan Programlarda seçmeli derslerde de fen içerikleri kapsamında “*besinler ve beslenme*”, “*genel sağlık bilgisi ve uygulaması*”, “*astronomi*” dersleri tespit edilmiştir.

“Bütün Liselerde (Modern Fen ve Matematik Programı Uygulayanlar Hariç) Uygulanacak Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi Taslağı”nda “*tabiat bilgisi*”, “*kimya*”, “*fizik*” dersleri yer almaktadır. “*Tabiat bilgisi*” 9. sınıfta, “*kimya*” 10. sınıfta, “*fizik*” 11. sınıfta bulunmaktadır.

“Modern Fen ve Matematik Programı Uygulanacak Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi Taslağı”nda “*biyoloji*”, “*kimya*”, “*fizik*”, “*fen bilgisi*” dersleri mevcuttur. 9. sınıfta “*fen bilgisi*”, 10. sınıfta “*fizik*”, 11. sınıfta “*biyoloji*” ve “*kimya*” dersleri yerleştirilmiştir.

Ders saatlerine yönelik düzenlemeler de yapılmıştır. Üç yıl boyunca 98 saat olan haftalık ders saati 90’a düşürülmüş ve buna ilişkin kararlar alınmıştır. Fenle ilgisi bulunan kararlar aşağıda belirtilmiştir:

- “*Yabancı dil bütün sınıflarda ve kollarda dörder saat olarak saptanmış, fen kolunda 1 saat azalma olmuştur.*”
- “*Fizikten 2 saat, kimyadan 3 saat azaltılmıştır.*”
- “*Edebiyat kolunda astronomi okutulmayacaktır.*”
- “*Cebir geometri ve astronomi derslerinde notların ortalaması alınarak öğrenci başarısı matematik adı altında tek not hâlinde değerlendirilecektir.*”
- “*Modern fen ve matematik programlarının uygulandığı okullarda son sınıfta fen ve edebiyat kolu yerine konulan derslerden biri tabii bilimler dersidir.*”
- “*Yeni ders olarak, fiziksel bilimlere giriş (fizik-kimya) ve fiziksel bilimler II dersleri konmuştur.*”
- “*Fen derslerine ayrılan saatler normal liselerin programlarından farklıdır ve genellikle daha azdır.*”
- “*Tabii bilimler kolunda öğrenci seçimli olarak, ya 4 saat matematik, ya da 2 saat jeoloji alacaktır.*”
- “*Fen dersleri kalan dersler normal liselerde okutulan derslerin aynıdır.*”

“1974-1975 Öğretim Yılında Yeni Sistemle İlgili Uygulama Planı” başlığı da Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında yer almaktadır. Bu başlık kapsamında alınan kararların 1974-1975 öğretim yılında hangilerinin ne ölçüde uygulanacağı belirtilmiştir. Fenle ilgili kısımlar maddeler halinde aşağıda ifade edilmiştir.

- *“İlkokul ve ortaokul programları kaynaştırılmış bir bütün hâlinde yeniden düzenlenecektir.”*

Bu madde kapsamında İlkokul 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Tabiat Bilgileri Programı ile Ortaokul Fen Bilgisi Programının temel eğitimin amaçları doğrultusunda *“fen bilgisi”* adında bütünleştirilmesi yönünde düzenlemelerin devam etmesi yönünde kararlar ifade edilmiştir.

- *“Program geliştirme çalışmaları araştırma projeleri hâlinde sürdürülecektir.”*

Bu maddede modern fen ve matematik programlarının 100 lise ve 89 ilk öğretmen okullarında uygulanması yönünde araştırma projesinin devam etmesi belirtilmiştir. Bunun yanında bu programın deneme niteliğinde çeşitli liselerde uygulanmasına yönelik kararlar alınmıştır.

- *“Okul yapılarının optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi esaslara bağlanacaktır. Okullarımız, sistemin gereklerine ve uygulanacak çeşitli programları ihtiyaçlarına uygun eğitim araçları ile donatılacaktır.”*

Söz konusu maddeden hareketle yeni fen programlarının denenmesi ve bu süreçte laboratuvarların kurulması, eksikliklerinin tamamlanması yönünde çalışılacağı belirtilmiştir.

11. Milli Eğitim Şûrasında alınan karar konularından biri öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlardır. Bu doğrultuda fen konu ve kavramlarıyla ilişkilendirilen bağlamlar incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının içeriği karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının ortak bir genel kültür kazanmalarına yönelik içeriğe dikkat çekilmiştir. Genel kültür niteliğinde dersler sıralanmış ve bu dersler arasında *“genel biyoloji”* dersi de sayılmıştır.

Bu şûrada bir model önerisi sunulmuş ve *“Okul Öncesi Öğretmenin Eğitim”* başlığında fenle ilgili ilişkilendirilen bağlamlar tespit edilmiştir. Bunlardan ilki *“Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirecek Kurum Programlarına* yöneliktir. Bu kapsamda *“Çocuğun günlük temel ihtiyaçlarını karşılamaya ve çocuğa bu konuda iyi alışkanlıklar kazandırmaya yönelik beslenme, çocuk hastalıkları, toplum sağlığı, ilkyardım içerik ve etkinlik kategorileri”* ele alınmıştır. İkincisi *“temel fen kavramlarını öğretmeye ilişkin fen ve tabiat bilgisi, matematik, basit fen deneyleri içerik ve etkinlik kategorileridir.”* Diğer bir konu da eğitim uzmanlarının eğitimine yöneliktir. Bu eğitim uzmanlığı alanlarından *“Beslenme Eğitimi”* nin fen içeriklerini barındırdığı düşünülmektedir. Bu uzmanlık alanında çalışacaklara verilecek unvan da belirlenmiş ve *“beslenme eğitimi uzmanı”* adlandırılması yapılmıştır.

Beslenme eğitimi uzmanı *“Eğitim kurumlarında öğrencilerin sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenmelerini sağlamak için eğitim programlarının yapılmasına,*

geliştirilmesine, uygulanmasına danışmanlık yapacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzman” olarak tanımlanmıştır.

Beslenme uzmanının görevleri ise;

- *“Öğrencilerin beslenme sorunlarını, beslenme alışkanlıklarını, bunların eğitimlerine etkilerini araştırır.”*
- *“Beslenme eğitimi programlarını, araç gereçlerini geliştirir.”*
- *“Beslenme eğitimi programlarının uygulanmasına kılavuzluk eder.”*
- *“Beslenme eğitimi konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerine danışmanlık eder, bunların hazırlıklarını yapar, bunlarda görev alır.”*
- *“Öğrenciler için okullarda verilen yemeklerin beslenme kurallarına uygun olarak hazırlanmasını denetler, değerlendirir ve gereken tedbirlerin alınmasını sağlar.”*
- *“Beslenme eğitimi konusunda, velilerle ilişki kurar, onlara danışmanlık yapar, bilinçlenmelerine yardım eder.”* olarak sıralanmıştır.”

Şûrada beslenme eğitimi uzmanlarının eğitimi için model teklif edilmiştir. Buna göre bu uzmanlar için yüksek lisans eğitimi gereklidir.

12. Milli Eğitim Şûrasında Türk Eğitim Sistemi konu başlığında ilköğretim düzeyinde alınan kararlarından biri aşağıdaki gibidir:

“İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almaları, ahlâki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirebilmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi.”

Bu amaç cümlesinde fen bilgilerini alma ve çevreye uyum sağlama ifadeleri mevcut araştırma kapsamında fenle ilgili tespit edilen bölümlerdir.

Şûrada bu bölümde alınan kararlardan olan *“Okullarda tabiat koleksiyonları, müzeler, sergiler, seralar ve hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması; öğrencilerin gözlem, araştırma ve uygulama yapmalarının teşvik edilmesi; çevrede mevcut müzelerin ve benzeri yerlerin gezdirilmesi.”* de fen eğitimine yönelik uygulamalardan kabul edilebilir.

“Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim” başlığında öğrencilerin 9. sınıftan sonra 10. sınıfta *“fen ve sosyal bilimler”*; 11. sınıfta *“matematik ve tabii bilimler”* ile *“sosyal bilimler ve edebiyat”* kollarına ayrılması kararı alınmıştır. *“Fen ve tabii bilimler”* kolları fen içerikleriyle ilişkilendirilmiştir.

Fen liselerine ilişkin kararlar da şûrada alınmıştır. Anadolu liselerinde de fen derslerinin Türkçe okutulması da tavsiye kararları arasında yer almıştır.

“Yükseköğretim” başlığı incelendiğinde Fen-Edebiyat Fakültelerinin *"Fen Fakültesi"* ve *"Edebiyat Fakültesi"* olarak iki fakülteye ayrılması noktasında karar mevcuttur. Bunun yanında Eğitim yüksekokullarında sınıf öğretmenliğine ek olarak temel eğitimin ikinci devresine veya ortaokullara fen bilgisi gibi branş öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması ve bu bölümlere gitmek isteyen öğretmen lisesi mezunlarına kontenjan ayrılması, puan avantajı sağlanması ifade edilmiştir.

Öğretim programlarına ilişkin kararlar da şûra kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda fen programlarının güncel gelişmelere göre düzenlenmesi belirtilmiştir. Ayrıca sağlık bilgisi konularının, çocukların hem kendilerini tanıma hem de sağlıklarını koruma yönünde diğer dersler içerisinde işlenmesi önerilmiştir.

Öğretim programlarında çevre odaklı konuların yer almasına yönelik kararlar da mevcuttur. Bu doğrultuda *"İlköğretimde öğrencilere, çevrelerini koruma, geliştirme, insan ve çevre sağlığı şuuru yeterince verilmek üzere; önemli çevre meselelerinin programlar içinde uygulamaya dönük ve köklü davranış kazandıracak şekilde işlenmesi."* ifadeleri yer almıştır.

Üniversitelerdeki fen müfredatına yönelik önerilerde de bulunulmuştur. Burada milli önceliklere vurgu yapılmıştır.

15. Mili Eğitim Şûrasında alınan kararlar doğrultusunda “Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma” ve “Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi” başlıklarında istihdam ve yükseköğretime geçişle ilgili olarak fenle ilişkilendirilecek konular yer almaktadır. İstihdamla ilgili olarak “Türk Milli Eğitim Sistemi Ortaöğretim Modeli İlke ve Önerileri” başlığında fen ve teknoloji ağırlıklı eğitim görenlere yönelik *"Teori ağırlıklı fen ve teknoloji eğitimi görmüş lise mezunlarından üniversiteye gitmeyen veya gidemeyenlere istihdam imkânı olan alanlarda yoğunlaştırılmış eklemler (modüler) meslek eğitimi programlarıyla meslek kazandırılmalı; bu programın sonucunda, isteyenler meslek belgelerini alarak meslek yüksekokullarına devam edebilmeli, isteyenler kuruluşlarda iş hayatına girebilmeli, isteyenler ise belli özelliklere sahip olarak kendi iş yerlerini açabilmelidir."* ifadeleriyle kararlar bulunmaktadır.

Yükseköğretime geçişle ilgili kararlara bakıldığında Fen ve Anadolu liseleri seçkin okullar olarak nitelendirilip bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim başarı puanı ile mağdur edilmelerinin önlenmesi noktasında karar alınmıştır.

17. Milli Eğitim Şûra Kararlarında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı bulunmaktadır. Alt başlık olarak yaşam boyu öğrenme kavramına dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda “*İnsan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitimine önem verilmelidir.*” maddesine yer verilmiştir. Çevre bilinci oluşturmada fenle ilgili konu ve kavramların kullanılması söz konusudur.

18. Milli Eğitim Şûrasında “Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığında eğitim ortamlarının düzenlenmesinde bazı bilim dallarından örnekler verilmiştir. Bu örneklerden biri olan ekoloji bilim dalı içeriğinden kaynaklı olarak fen konu ve kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Aynı başlık kapsamında öğrencilere yemek hizmetinin verildiği ortamların sağlığı ve hijyenine vurgu yapılmıştır.

“Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığında ders kitaplarına dikkat çekilmiştir ve bunların Türkçeyi doğru kullanmaya katkı sağlayıcı olması kararlarda belirtilmiştir. Bu kapsamda “*...fen ve teknoloji, matematik vb. derslerde kullanılan terimler Türk Dil Kurumu ile iş birliği yapılarak yeniden düzenlenmelidir.*” ifadesiyle yer almıştır.

19. Milli Eğitim Şûra Kararlarında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinde öğretim programları ve haftalık ders çizelgelerine yönelik fenle ilişkilendirilen tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlar aşağıda belirtilmiştir.

İlkokul düzeyinde,

- “*Fen bilimleri” dersinin adının “fen bilgisi” olarak değiştirilmesi ve fen bilgisi dersi ile sosyal bilgiler derslerinin ilkökul 4. sınıftan itibaren programa eşit bir şekilde dağıtılması*”

Ortaokul düzeyinde,

- “*Seçmeli ders modülünde yer alan fen bilimleri ve matematik modülünün ikiye ayrılması*”
- “*Fen bilimleri modülüne fen bilimlerine giriş adında bir dersin konulması; sosyal bilimler modülüne sosyal bilimlere giriş adında bir dersin konulması*”

Ortaöğretim düzeyinde,

- “*Bilim ve Medeniyet tarihimizde öne çıkan düşünür ve bilim insanlarının çalışma ve eserlerine ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarında yer verilmesi*”
- “*Ortaöğretimin bütün sınıflarında seçmeli fizik, kimya ve biyoloji dersleriyle ilgili uygulamalara haftalık ders çizelgelerinde yer verilmesi*” konularında kararlar bulunmaktadır.”

20. Milli Eğitim Şûrası incelendiğinde “Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması”, “Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi”, “Öğretmen Yetiştirmenin İyileştirilmesi” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi” başlıklarında fen eğitimi ile ilişkilendirme yapılmıştır. “Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması” başlığında beslenme, sağlık konuları ile laboratuvar kullanımı, bilim, doğa merkezlerinin oluşturulması ve teknolojinin eğitime entegrasyonu fenle ilişkilendirilmiştir. Şûrada sırasıyla aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- *“Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.”*
- *“Tüm eğitim kademelerinde, coğrafyaya uygun, eğitimi destekleyici oyun alanı ile okul bahçeleri oluşturulmalıdır. Fiziksel aktiviteyi artırmak amacıyla tüm çocukları kapsayan spor alanları oluşturulmalı ve bu alanda kullanılacak malzemeler sağlanmalıdır.”*
- *“Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.”*
- *“İl ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphaneler gibi alanların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.”*
- *“Öğrencilerimizi bilim ve teknolojiyle deneyim yoluyla tanıştırmak, ilgi alanlarını çeşitlendirmek, bilimsel bakış açısı kazandırmak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalı ve ilgili deneyim programları geliştirilerek uygulanmalıdır.”*
- *“Teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanması için iyi örnekler ve uygulamaların paylaşıldığı öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı ve çevrim içi içerikler göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmeli ve iyileştirilmeler yapılmalıdır.”*

“Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi” başlığında ölçme ve değerlendirme kapsamında “...öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında temel yeterlik seviyesine erişebilmeleri için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.” kararı yer almaktadır.

“Öğretmen Yetiştirmenin İyileştirilmesi” başlığında öğretmenlik programlarının içeriğine yönelik öneriler getirilmiş olup teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve çevre içerikli konulara ilişkin öneriler getirilmiştir. Şûrada bu karar “Öğretmenlik programlarının yeterlik alanları yeni ihtiyaçlar (küresel ve teknolojik gelişmeler, iklim değişikliği, ekolojik krizler, göç, doğal afet, acil durumlar vb.) dikkate alınarak güncellenmelidir.” şeklinde yer almıştır.

“Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi” başlığında öğretmenlerin mesleki programlarının güncelliğini koruması noktasında öneriler getirilmiştir. Özellikle Şûrada teknolojiye ve sağlık konularına vurgu yapan ve

fen eğitimiyle ilişkilendirilen karar “*Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir. Bu kapsamda teknoloji, uzaktan eğitim, harmanlanmış eğitim, çevrim içi psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, yabancı dil, bağımlılıkla mücadele, temel sağlık bilgisi, afet yönetimi ve acil durum eğitimleri verilmelidir. Hizmet içi eğitimler yüz yüze, uzaktan ve harmanlanmış olarak çeşitlendirilmelidir.*” olarak yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlki 1939 yılında olmak üzere günümüze kadar 20 Milli Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiştir. Araştırmada düzenlenen bu şûraların incelenmesi ve bu doğrultuda eğitimine yönelik konuların hangi Şûrada nasıl ele alındığını tespit etmek amaçlanmış olup çalışmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Şûra kararlarında fenle ilişkilendirilen bağlamlar incelendiğinde en çok tekrar eden kavramlardan birinin “sağlık” olduğu görülmektedir. Hem sağlıklı olma durumu hem de sağlık bilgisi içerikli dersler konularında Şûra kararları tespit edilmiştir. Zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı bireylerin toplumun üretken üyeleri olma olasılığı daha yüksektir (Underdown, 2007). Bu bakımdan sağlık kavramına dikkat çekilmesinin, öneriler sunulmasının, sağlık eğitime vurgu yapılmasının sağlıklı toplumlar oluşturma noktasında da yararlı olacağı düşünülmektedir. Sağlıkla ilişkili olan ve fen konu ve kavramları bağlamında ele alınan hijyen ve beslenme konuları da şûralarda yer alan konulardır.

Pelen ve Günay (2013) sağlık eğitimiyle birlikte kişilerin bilgi tutum ve davranışları olumlu anlamda değişebileceğini ifade etmektedir. Yaptıkları çalışmada da sağlık eğitimi sonrasında katılımcıların yemekten önce ve sonra tuvaletten çıkınca el yıkama oranlarının arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanında sigara, alkol gibi zararlı alışkanlıklar konularında bilgilerinde de artış sağlanmıştır. Böylece okullarda gerçekleştirilen sağlık eğitiminin yararlı davranışlar kazandırmada katkı sağlayacağını ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Coşgun ve Kara (2015) da sağlık eğitimi sonrasında sağlıkla ilgili bilgi ve davranışlarda olumlu yönde değişim olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmalarında verdikleri sağlık eğitimi sonrasında öğrencilerin banyo yapma, dişlerini fırçalama gibi alışkanlıklarında değişim ve gelişim sağlanmıştır.

Literatürde kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının istenilen düzeyde olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kırım ve Hırça, 2015). Bunun yanında çok sayıda çocukla gerçekleştirilen diğer bir çalışmada katılımcıların kişisel hijyen ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmasına rağmen, bununla ilgili uygulamalarının zayıf olduğunu tespit etmişlerdir (Oyibo, 2012). Ayrıca Aiello,

Coulborn, Perez ve Larson (2008) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında el hijyenine dikkat çekilmiştir ve birçok hastalığı önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güleç, Topbaş, Kır ve Hasde (2000) de benzer sonuçları ortaya koymuştur. Bu araştırmaların da ortaya koyduğu üzere eksikliği tespit edilen ve bunu gidermede yapılması gerekenlere yönelik önerilerde bulunulan sağlık, temizlik vb. konuların hem bireyin sağlıklı bir geleceğinin oluşmasında hem de bunun toplumun geneline yayılmasında önemi görülmektedir.

Sağlık ve temizlik konularının yanında beslenme de şûralarda görüülen konular arasında bulunmaktadır. Beslenme eğitimiyle birlikte sağlıklı bir yaşam için gerekli görülen alışkanlıklar kazandırılabilir. Bunun için de besin öğeleri, beslenme, besin tercihleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranış kazanma gerekli görülmektedir (Contento, 2007). Kişisel bakım, temizlik, beslenme gibi konularda doğru alışkanlıkların kazanılmasıyla sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturmanın temelleri oluşturulabilir. Bunun için de bu konuların eğitimdeki yeri son derece önemlidir (Şimşek, Piyal, Tüzün, Çakmak, Turan ve Seyrek, 2010). Sözü edilen alışkanlıklara ilişkin Şûralarda kararların yer alması ve bunların uygulanması yönünde tavsiyelerde bulunulması, alanında uzman kişilerin de dile getirmesi Şûraların sağlığa verdiği değeri göstermektedir.

Milli Eğitim Şûra Kararlarında derslerin isimleri ve içerikleri hangi kademelerde nasıl yer alması konuları da mevcuttur. Bunun yanında fen müfredatına yönelik tavsiye kararları da yer almaktadır. Gelişmeler ve ilerlemelerle birlikte hem içerik hem de öğretim metotları bağlamında fen eğitimi değişim göstermektedir. Bunun yansımaları öğretim programlarında da görülmektedir ve çağın gerekleri kapsamında revizyona uğramaktadır (Yaz, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019). Buradan hareketle güncel programlara Milli Eğitim Şûralarında dikkat çekildiği tespit edilmiştir. Böylece çağı yakalayan, bilim ve teknolojiye gelişmelere ayak uyduran, nitelikli bir fen eğitiminin amaçlandığı da söylenebilir.

Doğa ve çevre odaklı önerilerin yer aldığı Şûra kararları da araştırma kapsamında tespit edilmiştir. Çevre eğitimiyle birlikte dünyanın gündeminde olan pek çok sorunun giderilmesi söz konusudur. Aynı zamanda bu eğitimle çevre bilinci kazandırmak da amaçlanmaktadır. Sadece ekolojik anlamda bilgileri kazandırmak değil çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirmek çevre eğitiminde kritik konumdadır (Erten, 2004). Çevre eğitimine milli eğitim politikalarına yön verme konumunda olan Şûralarda yer verilmesinin sanayileşmeyle birlikte ivme kazanan ve gün geçtikçe de artış gösteren çevre sorunlarını önleme, mücadele etme ve çevre dostu davranışlar gösterme noktasında olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Şûralarında yöneltme başlıklarında fene yönelik bölüm ve mesleklere yönlendirmeye ilişkin kararlar alınmıştır. Bilimin ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte gerek iş dünyasında gerekse günlük yaşamda bireylerden beklenen özellikler değişmektedir. Bilgiye ulaşma, üretme, araştırma, sorgulama, yaşam becerilerine sahip olma bunlar arasında sayılabilir. Aynı zamanda ülkelerin gelişmişlik anlamında göstergelerinden biri de bilimsel ve teknolojik anlamda yaptıkları girişimlerdir. Bu bağlamda küreselleşme sonucunda dünyada ekonomi, teknoloji, savunma sanayii gibi alanlarda güçlü olmak önem kazanmaktadır. Ülkeler de sürekli olarak yenilikçi arayışlara girmektedir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018). Böylece fene yönelik mesleklerin daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun da Şûra kararlarında gözetildiği tespit edilmiştir.

Bilim ve Medeniyet tarihinde öne çıkan isimlerin fen derslerinde yer verilmesine yönelik öneriler bakımından Şûra kararları incelendiğinde, Türk İslam bilim insanlarının fen derslerinde bulunması durumunda öğrencilere kendilerinin de bir ögesi oldukları kültürün bilime olan katkılarını görme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bilim tarihine yer verilme durumunda hem bilimin değerini anlama hem de bilim insanının izlediği yollar noktasında önemli kazançlar sağlayabilirler. Bunun yanında olumlu tutum geliştirebilirler (İdin ve Yalaki, 2016). Bilim ve doğa merkezlerinin kullanımına yönelik tavsiye kararları da mevcuttur. Fen eğitiminde öğrencilerin bilim merkezlerindeki öğretim süreçlerinde eğlenerek aktif katılım sağladıkları (Sevim, 2023) ve akademik başarılarına katkı sunduğu (Öz, 2015) ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle Şûra kararlarında bu duruma dikkat çekilmesi ve bilim doğa merkezlerinin yaygınlaştırılmasının önerilmesi fen eğitimi bakımında olumlu bir karar olarak görülmektedir.

Tüm dünyada birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Bu değişikliklerin uygulayıcısı olan öğretmenlere öğretme-öğrenme sürecinin tüm aşamalarında yer almasından dolayı önemli roller düşmektedir. Aynı zamanda değişim ve gelişimler öğretmenlik mesleğine yeni anlamlar ve sorumluluklar da yüklemektedir. Bu noktada öğretmen nitelikleri karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen niteliği eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında başlıca faktörlerdendir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017). Bu niteliği artırmada fen eğitimi hem genel kültür hem de alan bilgisi edinmede katkı sağlamaktadır. Şûra kararlarında da bu durumun dikkate alınıp tavsiyelerde bulunulduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Şûralarında genel anlamda fen içerikleriyle ilişkilendirilen bağlamların bulunduğu ve bunların Şûralardaki alınan kararlara yansıdığı görülmüştür.

REFERANSLAR

- Aiello, A.E., Coulborn, R., Perez, V. ve Larson, E.L. (2008). Effect of hand hygiene on infectious disease risk in the community setting: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 98(8), 1372-1382.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Alaslan, F., Şimşek, A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). Türk maarif (eğitim) şûralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-225.
- Altay, S., İra, N., Ünal Bozcan, E. ve Yenil, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şûralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Ayaz, N. (2015). Milli Eğitim Şûrası Kararlarında Mesleki Eğitimin Düşünsel Yapısı ve Turizm Eğitimi. *Turizm Akademik Dergisi*, 2(2), 45-57.
- Aydın, A. (1998). Şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 4-7.
- Contento, I. R. (2007). *Nutrition education: linking research, theory, and practice*. Jones & Bartlett Learning.
- Coşgun, M. ve Kara, F. (2015). Öğrencilere verilen sağlık eğitiminin bilgi ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi, *STED*, 24(2), 55-63.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 143-172.
- Dağhan, G., Kalaycı, E. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli eğitim şûralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim 2-4 Şubat İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Doğan, S. (1990). Türkiye’de rehberlik kavramı ve uygulamalarının gelişiminde milli eğitim şûralarının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 45-55.
- Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şûrası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 81-90.

- Erten, S. (2004): Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*. Sayı 65/66. 2006/25.
- Güleç, M., Topbaş M., Kır, T. ve Hasde, M., (2000). Ankara’da sosyoekonomik düzeyi farklı iki yerleşim yerindeki iki ilköğretim okulunda seçilen öğrencilerde el yıkama alışkanlıkları. *Türk Hijyen Ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 57(2), 71-76.
- Gümüşgül, O. ve Göral, M. (2014). Milli eğitim şûraları kapsamında beden eğitimi dersi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-29.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Hotaman, D. (2019). Türk milli eğitim şûra kararlarının (1939-2014) eğitim-öğretim-müfredat programları açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 898-912.
- İdin, Ş. ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye’deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif kongresi’nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-134.
- Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-53.
- Keskin, İ. ve Yazar, T.(2018). Milli Eğitim Şûralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 386-405.
- Kırım, C. ve Hırça, N. (2015). Lise öğrencilerinin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının fen okur-yazarlığına göre değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 790-802.
- Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). Millî eğitim şûraları’nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative case study research. Qualitative research: A guide to design and implementation içinde (ss. 39–54). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oyibo, P.G., (2012). Basic personal hygiene: knowledge and practices among school children aged 6-14 years in
Abraka, Delta State, Nigeria. *Continental Journal of Tropical Medicine*, 6(1), 5-11.

- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.
- Öz, R. (2015). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmiş bilim merkezi uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilim okuryazarlıklarına ve sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pelen, K. ve Günay, O. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerine verilen sağlık eğitiminin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 52-63.
- Sevim, F. (2001). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H. ve Seyrek, V. (2010). Ankara il merkezindeki bazı lise öğrencilerinde kişisel hijyen davranışları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(5), 433-440.
- Uluğ, F. (1999). Meslek eğitimi ağırlıklı ortaöğretim için yapısal yönelimler: 16. milli eğitim şûrasına yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 37-51.
- Underdown, A. (2007). *Young children's health and well-being*. Maidenhead: McGraw Hill Education.
- URL1
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmi_ye.pdf
- URL 2 <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1701.pdf>
- URL3
http://tekirdagkodluyor.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/08161229_STEM_EYitimi_OYretmen_El_KitabY.pdf
- URL4 <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- Uzun, Y. ve Uslu Üstten, A. (2010). Millî eğitim şûraları ve Türkçenin ana dil olarak öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 137-144.
- Yaz, Ö. V., Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, M. A. (2019). Fen bilimleri dersi 2000 yılı ve sonrası öğretim programlarının konu/öğrenme alanlarının değişimlerinin karşılaştırmalı incelenmesi. 1st International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education, April 12-14, İzmir.

- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şûralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 15(1), 63-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şûraları'nda (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 95-118.

BÖLÜM 6

BİLİM MERKEZLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

*Hümeyra CEYLAN SOYLU, Burdur Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/TÜRKİYE, 0009-0002-
3515-2154*

*Hatice BELGE CAN, Burdur Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur/TÜRKİYE, 0000-0003-
2329-3419*

GİRİŞ

21. yüzyılda ülkelerin bilimsel ve teknolojik gelişimini hızlandırması daha da önem kazanmıştır. Bu gelişmelere uyum sağlayan bir nesil yetiştirme noktasında eğitimin niteliğinin de güncel eğitim araştırma bulguları doğrultusunda yapılandırılması elzemdir. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili araştırmalar örneğin, bu ortamlar sayesinde öğrencilerin birçok olumlu öğrenme çıktısı ile donatıldığını rapor etmektedir. Çağın gereksinimlerine uygun nitelikte eğitim sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da 2019 yılı idare faaliyet raporunda okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin; “okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır” ve “doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılacaktır” yönünde hedefler belirlemiştir (s. 106).

Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanımını öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini desteklemesi, kalıcı öğrenmelerini sağlaması ve bireysel yeteneklerini geliştirmesi bakımından büyük katkı sağlamaktadır (Becker vd., 2017). Bianci ve Feasey (2011), öğrencilerin okul dışı öğrenmeler sonucunda gelişen beş kişisel yeteneğini şöyle sıralamıştır; öz yönetim, yaratıcılık, takım çalışması, problem çözme ve iletişim (Akt: Kubat, 2018).

Bilim ve Teknoloji Merkezleri Birliği (ASTC, 2019), okul dışı öğrenme ortamlarından birisi olan bilim merkezlerini; “bilim ve teknolojiye ilgiyi artıracak, artan ilgiye bilim ve etik kuralları çerçevesinde yanıt verecek, toplumun bilime doğrudan ve eşit düzeyde ulaşmasını sağlayacak, etkileşime odaklanan ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Heper, 2023,

s.132). Teknoloji, mühendislik ve uzay bilimleri kavramları başta olmak üzere öğrencilerin çeşitli bilimsel deneyimler yaşamalarını sağlayan bilim merkezleri; iyi eğitilmiş, meraklı, soru soran ve sorgulayan nesiller yetişmesinde önemli bir rol üstlenirler (Afonso & Gilbert, 2006; Allen, 2004; Gregory & Miller, 1998; Kırgız 2018). Bu çalışmada, 7.sınıf öğrencilerinin bilim merkezlerindeki sergilere katılımını, ilgisini ve bu süreçteki iletişim becerilerini kapsayan davranışlarını incelemek amaçlanmıştır.

ALAN YAZIN TARAMASI

Kırgız (2018), bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında araştırmacı tarafından hazırlanan standart eğitim paketi ve fen eğitim programını kullanmıştır. Standart eğitim paketi etkinliklerine katılan öğrencilerin yapılan etkinlikleri yüksek oranda beğendikleri ve bilim merkezine tekrar gelme isteklerinin arttığı; fen eğitim programı etkinliklerine katılan öğrencilerin de fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim merkezinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan Çıgırık ve Özkan (2016), etkinliklere katılan öğrencilerin fen dersindeki akademik başarılarının bilim merkezindeki etkinliklere katılmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bilim merkezi ve planetaryum ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına etkisini araştırdığı çalışmasında Doldur (2019), öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Özer ve Güngör (2019), Bilim ve Teknoloji merkezlerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonuna ve fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, akademik başarı yönünden deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Aksine, bilim merkezlerindeki uygulamaları öğrencilerin etkili ve eğlenceli bulduğunu ve motivasyonları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu rapor etmişlerdir.

Bamberger ve Tal (2008), bilim merkezinde gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarının kalıcılığını araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin deney yapma becerilerinin 16 hafta sonra da gerilemediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme açısından bilim merkezlerinin önemini göstermektedir.

Feza Gürsey Bilim Merkezi'nde bulunan deney setlerinin ve yapılan etkinliklerin fen öğretimi üzerindeki etkilerini inceleyen Bozdoğan (2008), dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini mesleki gelişimleri bakımından yararlı bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları bilim merkezlerinin ilkököl öğrencilerinin mesleki tercihini etkileme, fen okur-yazarlık düzeyleri, ilgileri ve akademik başarılarını artırma potansiyeline sahip olduğunu da paylaşmışlardır.

Can (2013), bilim merkezinde görevli eğitimcilerin veya öğretmenlerinin rehberliği olmadan bilim merkezini gezen ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin serbest zaman dilimindeki davranışlarını incelemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin çok hareketli olduklarını ve deney setleri ile öğretilmek istenen kavramlardan ziyade deney setlerinin işlevine odaklandıklarını bulmuştur.

Yolcu ve Karamustafaoğlu (2021), Konya Bilim Merkezine gerçekleştirilen internet tabanlı bir sanal gezintinin bilimsel etkisine ilişkin fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin bilim merkezleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını hatta sanal bilim merkezi uygulamasını öğretmenlerin çoğunun ilk defa duyduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, sanal bilim merkezi uygulamasının çeşitli avantajlarını sıralamış ve derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Öner ve Öztürk (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim merkezlerinden yararlanılabilme durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerinde bilim merkezlerinden yararlanılabileceğini düşündüklerini ve bu adayların ziyaret süresince bilim merkezlerine yönelik birçok olumlu duygu ve düşünce kazandıklarını tespit etmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

7.sınıf öğrencilerinin bilim merkezlerindeki sergilere katılımını, ilgisini ve bu süreçteki iletişim becerilerini kapsayan davranışlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Elmalı ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 31 yedinci sınıf

öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, birinci araştırmacının kendisinin çalıştığı okuldan, uygun örneklem modeli ile belirlenmiştir. Öğrencilerin 15 tanesi kız, 16 tanesi de erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından bu çalışmanın amacı doğrultusunda bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılmış ve fen bilimleri öğretmenleri ve iki fen eğitimi alan uzmanıyla görüşülerek gözlem formunun amaç ve soruları belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Daha sonra, belirlenen ana temalar doğrultusunda taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Taslak form; öğrencilerin bilim merkezlerindeki sergilere katılımını, bilim merkezlerindeki sergilere ilgisini ve bu süreçteki iletişim becerilerini beşli derecelendirme ile ölçmektedir. Taslak gözlem formunun kapsam geçerliğiyle ilgili olarak iki fen eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler sağlanmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Böylelikle, ön uygulama formu hazır hale gelmiştir. Daha sonra iki öğretmen tarafından, aynı öğrenci üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiş, anlaşılmayan maddeler gözden geçirilmiş ve form son şekline getirilmiştir.

Bu araştırmada, “Bilim Merkezi Sergilerindeki Öğrenci Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Gözlem Formu” olarak adlandırılan bu gözlem formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Bilim merkezlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılan 19 maddelik bu gözlem formu üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; bilim merkezlerindeki sergilere katılım (6 madde), bilim merkezlerindeki sergilere ilgi (7 madde) ve bu süreçteki iletişim becerileridir (6 madde).

Veri Analizi

Araştırmanın birinci yazarı, Antalya bilim merkezine düzenlenen bir gezide gözlem formunu kullanarak 31 öğrencinin tamamını gözlemlenmiştir. “Hiçbir zaman”, “çok az”, “genellikle”, “çok sık”, “her zaman” şeklinde beşli derecelemeyle sahip olan gözlem formundan hem bu dereceler kullanılarak frekans ve yüzde değerlere ulaşılmış hem de gözlem formunun maddelerine ilişkin alınan notlar ile öğrenci davranışlarıyla ilgili detaylı nitel bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, tablolar ve direkt alıntılarla desteklenerek aşağıda paylaşılmıştır. Nitel bilgileri rapor ederken kullanılan 1’den 31’e kadar ki kodlar öğrencileri temsil etmektedir. Diğer bir ifade ile Ö1 kodu, birinci öğrenci için kullanılmış ve diğer kodlar da bu şekilde devam ettirilmiştir.

BULGULAR

Bilim merkezlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılan gözlem formu üç kısımdan oluştuğu için araştırmanın bulguları da bu üç başlık altında paylaşılmıştır.

Bilim Merkezi Sergilerine Katılım ile İlgili Bulgular

Antalya bilim merkezi gezisinde gerçekleştirilen sergilere öğrenci katılımı ile ilgili elde edilen bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir. Tablo 1, öğrenci davranışının katılım boyutuna ilişkin gözlem formundaki maddeleri, öğrencilerin katılım derecesini ve katılım derecelerinden hesaplanan frekans ve yüzde değerleri göstermektedir.

Tablo 1. Bilim Merkezi Sergilerine Katılım ile İlgili Bulgular

	Maddeler Sıklık Derecesi		Frekans	Yüzde
1.	Sergileri gezme süresince motivasyon düşüklüğü yaşama	Hiçbir zaman	4	12,9
		Çok az	19	61,3
		Genellikle	7	22,6
		Çok sık	1	3,2
		Her zaman	0	0,0
		Toplam	31	100
2.	Sergileri gezme süresince öğretmenin sorduğu soruları ve anlattığı kavramları tekrar ettirme	Hiçbir zaman	3	9,7
		Çok az	16	51,6
		Genellikle	3	9,7
		Çok sık	7	22,6
		Her zaman	2	6,5
		Toplam	31	100
3.	Sergileri gezme süresince soyut kavramları somutlaştırılmama	Hiçbir zaman	4	12,9
		Çok az	20	64,5
		Genellikle	5	16,1
		Çok sık	1	3,2
		Her zaman	1	3,2
		Toplam	31	100
4.	Sergilerde gösterilen simülasyonları izlemede isteklilik duyma	Hiçbir zaman	0	0,0
		Çok az	0	0,0
		Genellikle	4	12,9
		Çok sık	18	58,1

	Her zaman	9	29,0
	Toplam	31	100
5. Sergileri gezme süresince eğitmenin sorularına uygun ve tatmin edici cevaplar vermeye çalışma	Hiçbir zaman	3	9,7
	Çok az	12	38,7
	Genellikle	5	16,1
	Çok sık	7	22,6
	Her zaman	4	12,9
	Toplam	31	100
6. Sergileri gezme sürecinde yeni ve özgün sorular sorma	Hiçbir zaman	12	38,7
	Çok az	9	29,0
	Genellikle	5	16,1
	Çok sık	4	12,9
	Her zaman	1	3,2
	Toplam	31	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi en yüksek derece ve yüzdeler şöyledir; öğrencilerin “sergileri gezme süresince motivasyon düşüklüğü yaşama” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 61.03’lük yüzdeye, “sergileri gezme süresince eğitmenin sorduğu soruları ve anlattığı kavramları tekrar ettirme” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 51.06’lık yüzdeye, “sergileri gezme süresince soyut kavramları somutlaştıramama” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 64.5’lik yüzdeye, “sergilerde gösterilen simülasyonları izlemede isteklilik duyma” durumları sıklık derecesinde “çok sık” olarak 58.1’lik yüzdeye, “sergileri gezme süresince eğitmenin sorularına uygun ve tatmin edici cevaplar vermeye çalışma” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 38.7’lik yüzdeye ve “sergileri gezme sürecinde yeni ve özgün sorular sorma” durumları sıklık derecesinde “hiçbir zaman” olarak 38.7’lik yüzdeye sahiptir.

Gözlem formunun öğrenci katılımı ile ilgili maddeleri için alınan notların bazıları ise şöyledir;

- “İlk etkinliklerde motivasyon düzeyi yüksekken, son etkinliklere doğru motivasyon düzeyinde düşme gözlemlendi” (Ö22)
- “Etkinlikler süresince sorulan soruları ve anlatılan kavramlardan anlamadığı kısımlarını tekrar ettirdi, sorulara mantıklı bir şekilde cevaplar verdi. Sorulara en çok cevap veren öğrencilerden biriydi” (Ö19)
- “Tüm etkinliklerde soyut olan kavramları başarılı bir şekilde somutlaştırdı. Somutlaştırma yaparken dikkat düzeyi yüksekti” (Ö18)

- “Simülasyonları izlemeden önce simülasyonları izlemek için sabırsızlandığını ve heyecanlı olduğunu arkadaşlarına söyledi. Simülasyonları izlerken en çok uzayla ilgili simülasyonlardan keyif aldığını ve birçok konuda güncel bilgiler öğrendiğini arkadaşlarıyla paylaştı. Simülasyonları izlerken hiç isteksizlik durumu gözlenmedi” (Ö15)
- “Etkinlikler süresince eğitmenin sorularının büyük bir çoğunluğuna uygun ve tatmin edici cevaplar verdi” (Ö26)
- “Etkinlikler süresince yeni ve özgün en çok soru soran öğrencilerden biriydi” (Ö13)

Bilim Merkezi Sergilerine İlgili ile İlgili Bulgular

Antalya bilim merkezi gezisinde gerçekleştirilen sergilere öğrenci ilgisi ile ilgili elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo 2, öğrenci davranışının ilgi boyutuna ilişkin gözlem formundaki maddeleri, öğrencilerin katılım derecesini ve katılım derecelerinden hesaplanan frekans ve yüzde değerleri göstermektedir.

Tablo 1. Bilim Merkezi Sergilerine İlgili ile İlgili Bulgular

	Maddeler Sıklık Derecesi		Frekans	Yüzde
1.	Sergilerdeki etkinlikleri yapmaya istekli olma	Hiçbir zaman	0	0,0
		Çok az	3	9,7
		Genellikle	7	22,6
		Çok sık	14	45,2
		Her zaman	7	22,6
		Toplam	31	100,0
2.	Sergileri gezme süresince ilgi süresinin kısa olması	Hiçbir zaman	5	16,1
		Çok az	15	48,4
		Genellikle	4	12,9
		Çok sık	6	19,4
		Her zaman	1	3,2
		Toplam	31	100,0
3.	Sergilerdeki etkinlikler sürecinde dikkat süresinin az olması	Hiçbir zaman	5	16,1
		Çok az	13	41,9
		Genellikle	4	12,9
		Çok sık	9	29,0
		Her zaman	0	0,0
		Toplam	31	100,0

	Toplam	31	100,0
4. Farklı temalardaki sergileri gezme süresince sıkılma	Hiçbir zaman	3	9,7
	Çok az	18	58,1
	Genellikle	8	25,8
	Çok sık	2	6,5
	Her zaman	0	0,0
	Toplam	31	100,0
5. Sergileri gezme süresince pasif kalma	Hiçbir zaman	3	9,7
	Çok az	16	51,6
	Genellikle	7	22,6
	Çok sık	5	16,1
	Her zaman	0	0,0
	Toplam	31	100,0
6. Sergilerdeki etkinliklere katılmak isteme	Hiçbir zaman	0	0,0
	Çok az	4	12,9
	Genellikle	8	25,8
	Çok sık	10	32,3
	Her zaman	9	29,0
	Toplam	31	100,0
7. Araştırma yapma ve öğrenmeye istekli olma	Hiçbir zaman	0	0,0
	Çok az	4	12,9
	Genellikle	13	41,9
	Çok sık	7	22,6
	Her zaman	7	22,6
	Toplam	31	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi en yüksek derece ve yüzdeler şöyledir; “sergilerdeki etkinlikleri yapmaya istekli olma” durumları sıklık derecesinde “çok sık” olarak 45.2’lik yüzdeye, “sergileri gezme süresince ilgi süresinin kısa olması” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 48.4’lük yüzdeye, “sergilerdeki etkinlikler sürecinde dikkat süresinin az olması” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 41.9’lük yüzdeye, “farklı temalardaki sergileri gezme süresince sıkılma” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 58.1’lik yüzdeye, “sergileri gezme süresince pasif kalma” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 51.6’lık yüzdeye, “sergilerdeki etkinliklere katılmak isteme” durumları sıklık derecesinde “çok sık” olarak 32.3’lük yüzdeye ve “araştırma yapma ve öğrenmeye istekli olma” durumları sıklık derecesinde “genellikle” olarak 41.9’lük yüzdeye sahiptir.

Gözlem formunun öğrenci ilgisi ile ilgili maddeleri için alınan notların bazıları ise şöyledir;

- “Genel olarak atölyedeki etkinlikleri yapma konusunda istekliydi” (Ö2)
- “İlk birkaç etkinliğin bazı aşamaları dışında genellikle etkinlikleri yapmadaki ilgi süresi yüksekti” (Ö29)
- “Çoğu etkinlikte hazır bulunuşluk düzeyinin ve dikkat süresinin yüksek olduğu gözlemlendi. Eğitmenin anlattıklarını dikkatli bir şekilde dinledi” (Ö24)
- “Etkinliklerin sonuna doğru yorulma ve sıkılma belirtileri gösterdi” (Ö1)

Bilim Merkezi Sergilerindeki İletişim Becerileri ile İlgili Bulgular

Antalya bilim merkezi gezisinde gerçekleştirilen sergilerde öğrencilerin iletişim becerileri ile ilgili elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir. Tablo 3, öğrenci davranışının iletişim boyutuna ilişkin gözlem formundaki maddeleri, öğrencilerin katılım derecesini ve katılım derecelerinden hesaplanan frekans ve yüzde değerleri göstermektedir.

Tablo 3. Bilim Merkezi Sergilerindeki İletişim Becerileri ile İlgili Bulgular

Maddeler Sıklık Derecesi	Frekans	Yüzde	
1. Sergilerde eğitimcinin sorduğu sorulara cevap vermek yerine susmayı tercih etme	Hiçbir zaman	3	9,7
	Çok az	11	35,4
	Genellikle	5	16,1
	Çok sık	12	38,7
	Her zaman	0	0,0
	Toplam	31	100,0
2. Sergileri gezme sırasında grup arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma	Hiçbir zaman	2	6,5
	Çok az	9	29,0
	Genellikle	3	9,7
	Çok sık	12	38,7
	Her zaman	5	16,1
	Toplam	31	100,0
3. Öğrenmeye istekli olma	Hiçbir zaman	0	0,0
	Çok az	6	19,4
	Genellikle	12	38,7
	Çok sık	6	19,4
	Her zaman	7	22,6
	Toplam	31	100,0
4. Grup arkadaşlarıyla duygusal bağ kuramama	Hiçbir zaman	11	35,5
	Çok az	13	41,9
	Genellikle	1	3,2
	Çok sık	6	19,4
	Her zaman	0	0,0
	Toplam	31	100,0
5. Eğitimci ilgi ile dinleme	Hiçbir zaman	0	0,0
	Çok az	4	12,9
	Genellikle	14	45,2
	Çok sık	8	25,8
	Her zaman	5	16,1
	Toplam	31	100,0
6. Beden dilini etkili biçimde kullanma	Hiçbir zaman	0	0,0
	Çok az	9	29,0
	Genellikle	15	48,4
	Çok sık	7	22,6
	Her zaman	0	0,0
	Toplam	31	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi en yüksek derece ve yüzdeler şöyledir; “sergilerde eğitimcinin sorduğu sorulara cevap vermek yerine susmayı tercih etme” durumları sıklık derecesinde “çok sık” olarak 38.7’lik yüzdeye, “sergileri gezme sırasında grup arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma” durumları sıklık derecesinde “çok sık” olarak 38.7’lik yüzdeye, “öğrenmeye istekli olma” durumları sıklık

derecesinde “genellikle ” olarak 38.7’lik yüzdeye, “grup arkadaşlarıyla duygusal bağ kuramama” durumları sıklık derecesinde “çok az” olarak 41.9’luk yüzdeye, “eğitmeni ilgi ile dinleme” durumları sıklık derecesinde “genellikle” olarak 45.2’lik yüzdeye, “beden dilini etkili biçimde kullanma” durumları sıklık derecesinde “genellikle” olarak 48.4’lük yüzdeye sahiptir.

Gözlem formunun iletişim becerileri ile ilgili maddeleri için alınan notların bazıları ise şöyledir;

- “Etkinlikler sırasında genellikle susmayı değil, konuşmayı tercih etti.” (27)
- “Genellikle grup arkadaşlarıyla diyalogları ve iletişim yeteneği oldukça iyiydi” (Ö16)
- “Öğrenmeye isteği orta düzeydeydi” (Ö11)
- “Grup arkadaşlarıyla nadiren duygusal bağ kuramadığı zaman oldu. Çoğunlukla grup arkadaşlarıyla uyumluydu” (Ö4)
- “Eğitmeni genel olarak ilgi ve saygıyla dinledi” (Ö20)
- “İlgisini çekmeyen etkinliklerde sağa doğru aşağıya bakmayı ya da etkinliği takip etmek yerine etrafı incelemeyi ve eli ile başını desteklemeyi tercih etti. Eğitmeni dikkatli dinlediği zamanlarda ise, eğitmenle göz teması kuruyordu” (Ö3)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç olarak; bilim merkezi gezilerinin öğrencilerin fen konularıyla ilgili bilgi edinmelerine katkı sağladığı, fen dersine karşı olan ilgiyi, katılımı ve öğrencilerin birbirleriyle iletişimini dolaylı olarak artırdığı, fen bilimleri dersini eğlenceli bulmasını sağladığı, fen bilimleri dersini öğrenme isteklerini artırdığı, bilim ve bilim merkezlerine olan merakını artırdığı ve grup arkadaşları ile ortak çalışma yürütmeye olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Alan yazında var olan çalışmalar da bu araştırmada bulunan sonuçları destekler niteliktedir. Kırgız (2018) örneğin, bilim merkezinde yapılan etkinlikleri öğrencilerin yüksek oranda beğendiklerini ve bu etkinliklerin öğrencilerin bilim merkezine tekrar gelme isteklerini artırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Doldur (2019) bilim merkezinde gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bilim merkezlerinde öğrencilerin sergilediği davranışlar eğitim sürecinin sağlıklı yürüyüp yürümediğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle bilim merkezlerinde sergilenen öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışların olumlu-olumsuz nedenlerini doğru saptamak ve olabildiğince bilim merkezlerinin hem öğretmenlerinden hem de görsel materyallerinden etkili bir

şekilde faydalanabilmek ve bilim merkezlerinin eğlenceli ve kalıcı bilgileri öğretmedeki etkililiğini öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğretmek gibi istendik davranışların oluşma sıklığını da arttıracaktır.

Bu çalışmada, sadece ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilim merkezindeki sergi alanlarındaki davranışları gözlemlenmiştir. Diğer yaş seviyesindeki öğrencilerin bilim merkezlerindeki davranışları araştırılabilir. Bu çalışmada, öğrencilerle bilim merkezi gezisi öncesi ve sonrası görüşme yapılmamıştır. Öğrencilerin bilim merkezi hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini öğrenmek amacı ile görüşme yapılarak bilim merkezinde gözlemlenen davranışlarının altında yatan sebepler araştırılabilir. Bilim merkezlerinde öğrenci davranışlarını gözlemlemek için yapılan bu çalışma, farklı okul dışı alanlar, farklı konu alanları ve farklı yaş gruplarıyla çeşitlendirilebilir. Böylece okul ortamı ile okul dışı ortamları bir bütün olarak ele alınarak, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminin desteklenmesine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKLAR

- Afonso, A. S. & Gilbert, J. K. (2006). The use of memories in understanding interactive science and technology exhibits. *International Journal of Science Education*, 28, 1523–1544.
- Allen, S. (2004). Designs for Learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain. *Science Education*, 88(1), 17-33.
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. *J Sci Educ Technol*, 17: 274–284.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey bilim merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. H. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim merkezindeki davranışlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Çıgırık, E., & Özkan, M. (2016). Bilim Merkezinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 279-301.
- Doldur, M. (2019). *Bilim merkezinde gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi.
- Gregory, J. & Miller, J. (1998). *Science in public: Communication, culture, and credibility*. Cambridge, MA: Perseus.
- Heper, S. (2023). Türkiye'deki bilim merkezleri ve bilim merkezleri için işletme modeli önerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 131-151.
- Kırgız, M. (2018). *Konya bilim merkezi fen etkinliklerinin, katılımcılar tarafından değerlendirilmesi ve katılımcıların fen dersine karşı tutumları ve davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *İdare faaliyet raporu*. Ankara.

- Öner, G. & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.
- Özer, D. Z., & Güngör, S. (2019). Bilim merkezlerinin öğrencilerin motivasyonu ve fen bilimleri akademik başarısı üzerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 288-314.
- Yolcu, H., & Karamustafaoğlu, O. (2021). Konya bilim merkezine yapılan bir sanal gezintinin bilimsel etkisi hakkında öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1925-1983.

BÖLÜM 7

Türk Eğitim Sisteminin Finansal Kaynakları

Hüsnü ERGÜN¹

*Doç. Dr.; Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksekokulu,
husnue@p ORCID No: 0000-0002-5501-8019*

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre herkes eğitim hakkına sahiptir. Tüm vatandaşlara eğitim hakkı verilmesi ekonomik kaynaklara gereksinimi arttırmaktadır. Türkiye’de eğitime ayrılan finansmanlar devlet, özel sektör, gönüllü kuruluş ve ailelerden oluşan karma modeldir (Kayahan Karakul, 2014). Eğitimin bir kamu hizmeti olması nedeniyle eğitimin finans kaynaklarının devlet tarafından karşılanması beklenebilmektedir. Kamu kaynaklarının yetersiz gelmesi okul yöneticilerini ilişki ağı kurma ve kişilerarası etkileme becerileriyle finansman bulmaya itmektedir (Altunay, 2021). Okul yöneticileri çoğu zaman eğitim liderliğinden ziyade ekonomik kaynak yaratma sorunu ile ilgilenmektedir. Okullara finansman sağlama konusunda akla ilk gelen yol kayıt parasıdır. Bunun yanında, öğrencilerin ihtiyaç duydukları dergi, kitap, okul kıyafeti, servis aracı, vb. sağlamak için yapılan anlaşmalardan sağlanan gelirler oluşturmaktadır (Kavak, Ekinci & Gökçe, 1997).

Okulların gelirlerinin %94,5’i genel bütçeden karşılanırken, %1,19’u okul aile birliklerinden karşılanmakta, geri kalan finansman ise valilikler, belediyeler ve diğer fonlardan karşılanmaktadır (MEB SGB, 2019). Bu değerler ortalama olduğundan bazı okul aile birliklerinin gelirleri daha düşük olabilirken bazılarında aşırı yüksek olabilmektedir. Bu durum okulların öğrencilere sağladığı fırsatlarda farklılıklar olmasına neden olabilmektedir. Daha az fırsat sağlanan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında sorunlar olabilmektedir. İlgi ve yetenekleri tam olarak belirlenemeyen öğrencilerin yeteneklerinin gelişimleri sağlanamamaktadır. İnsan kaynaklarını geliştiremeyen toplumların daha geri kalması olasıdır. Aslında bu durum kısır bir döngüye neden olmaktadır. İmkânları yetersiz olan toplumlar çocuklarına yeterli imkânı sağlayamamakta, bu imkânsızlıklar içinde büyüyen çocuk toplumun ilerlemesine sınırlı katkıda bulunmaktadır. Bu durum, kısır bir döngüde devam etmektedir.

Okullar devletin ayırdığı finansman yeterli gelmediğinde okul aile birlikleri aracılığı ile finansman sağlamaya çalışırlar. Okul aile birliklerinin ilk finansman kaynağı ise ailelerdir. Ailelerden sonra ise hayırseverler gelmektedir. Okulların gelirleri genel olarak giderlerini karşılayamamaktadır. Bu durum okul müdürlerini okul aile birlikleriyle aktif çalışmaya itmekte bu durumda velilerle ilişkilerde sorunlara neden olabilmektedir (Özer, Demirtaş, & Ateş, 2015). Özellikle yoksul bölgelerde sıkıntılara neden olabilmektedir. Aileler, eğitime kaynak bulurken çocuklar ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine göre ekonomik zorluk yaşamakta, çocuklar duygusal açıdan rencide olabilmektedir (Yolcu ve Kurul, 2009). Türkiye’de 2016 yılında çocukların %31,4’ü, 2017 yılında 30,2’si, 2018 yılında 32,1’i, 2019 yılında 32,4’ü, 2020 yılında 32,1’i yoksul olduğu anlaşılmaktadır (Tuik, 2022). Çevresi yoksul olan okullara ile ve çevre desteği düşük olabilirken imkânları daha iyi olan veliler okullarına daha fazla maddi destekte bulunabilmektedir.

Türkiye’de finansal yetersizlikler öğrenci başarısına da olumsuz etkide bulunabilmektedir. Türkiye’de 2011 yılında öğrenci başına ortalama 2389 \$ harcama yapılırken 2021 yılında öğrenci başına ortalama 1747 \$ harcama yapılmıştır (TUİK,2021). PISA verilerine göre öğrenci başına yapılan harcama 50000 dolara yükseldikçe öğrenci başarısı da artmaktadır (Schleicher, 2019).

Türkiye’de finansal yetersizlikleri aşmak için taşınmalı eğitime yönelmesi, çok programlı lise uygulamalarına geçilmesi ikinci öğretim gibi uygulamalara yer verilmiştir (Kavak ve Ekinci, 1994). Ancak son yıllarda çok Programlı liselerden beklenen verim elde edilemediğinden özellikle meslek liselerine ilişkin alanların yeterli kapasite ile çalışmaması nedeniyle bu okulların Anadolu Lisesi olarak dönüştürülmesine yönelik çaba harcanmaktadır.

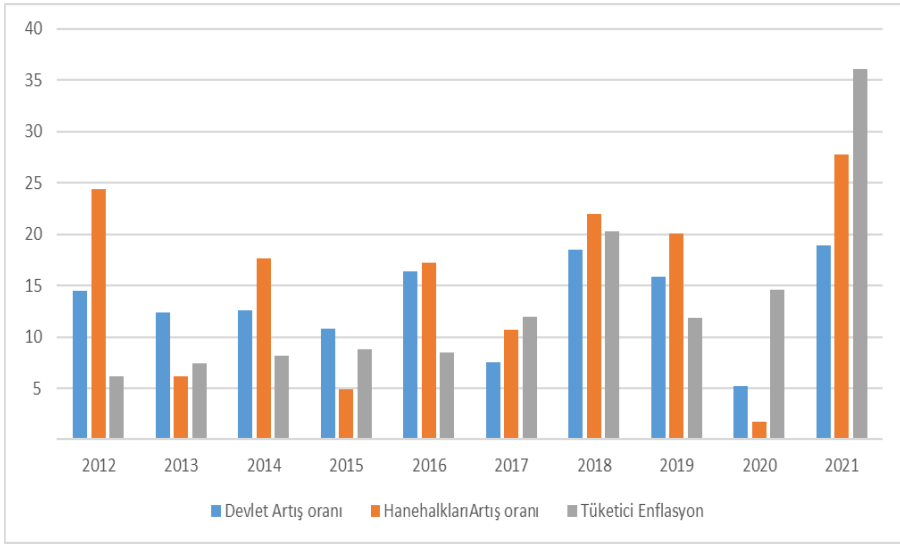
Eğitim hizmetlerinde kamu finansmanının yetersizliği ailelerin finansmanına yani özel okul tercihlerine öncelik etmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğrencilerin %3,3’ü özel okula giderken bu oran 2018-2019 eğitim öğretim yılında %8,7’ye yükselmektedir. Milli eğitim Bakanlığı da özel okulların yaygınlaşmasını desteklemekte ve özel okula giden öğrencilere teşvik vermektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında 285000 öğrenci eğitim ve öğretim desteği alırken bu destek 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında 75000 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Ailelerin özel okul tercihi devletin eğitime ayırdığı kaynakların daha az kişiye bölünmesine neden olacaktır.

Özel firmalar da eğitimi destekleyebilmektedir. Topluma katkıda bulunma, firmaların kendi çıkarlarıdır. Firmalar topluluğu desteklediğinde uzun vadede; firmaların iyi gelişmiş insan kaynaklarına sahip olacak ve ürünlerini

satın alabilecek refah seviyesine ulaşmış müşterilerle öz yatırıma dönüşecektir (Kondakçı, Gökmenoğlu, Eret, & Keser Aschenberger, 2014).

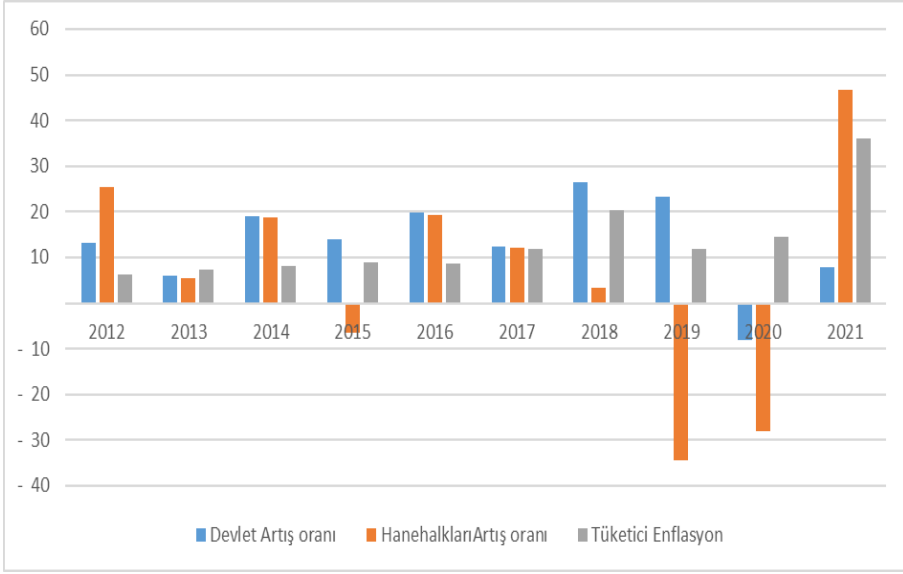
Eğitim düzeylerine Göre Finans Kaynakları

Eğitim düzeylerine göre finans kaynakları konusunda elde edilen veriler <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553> ve <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Ocak-2023-49655> internet adreslerinin sağlanmıştır. Bu adreslerden elde edilen veriler grafik olarak gösterilmiştir.



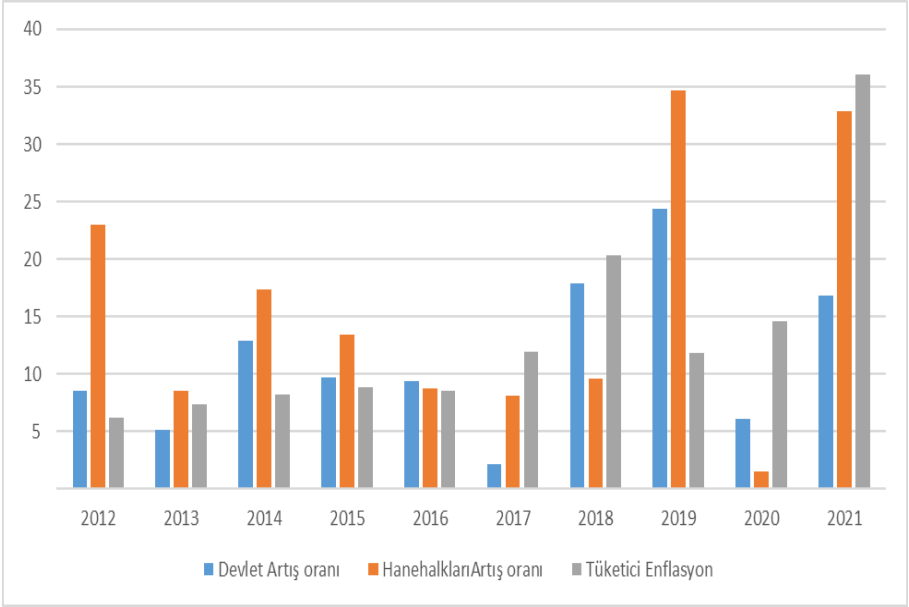
Şekil 1: Finans kaynağı ve eğitim düzeylerine göre genel eğitim harcamaları genel oranları, 2012-2021

Eğitim düzeylerine göre genel eğitim harcamalarının finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014, 2016, 2018 ve 2019 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2013,2015 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve aile harcamalarının üzerinde olduğu 2017,2020 ve 2021 yıllarında aile ve devlet finansman oranlarının tüketici enflasyonunun altında kaldığı anlaşılmaktadır.



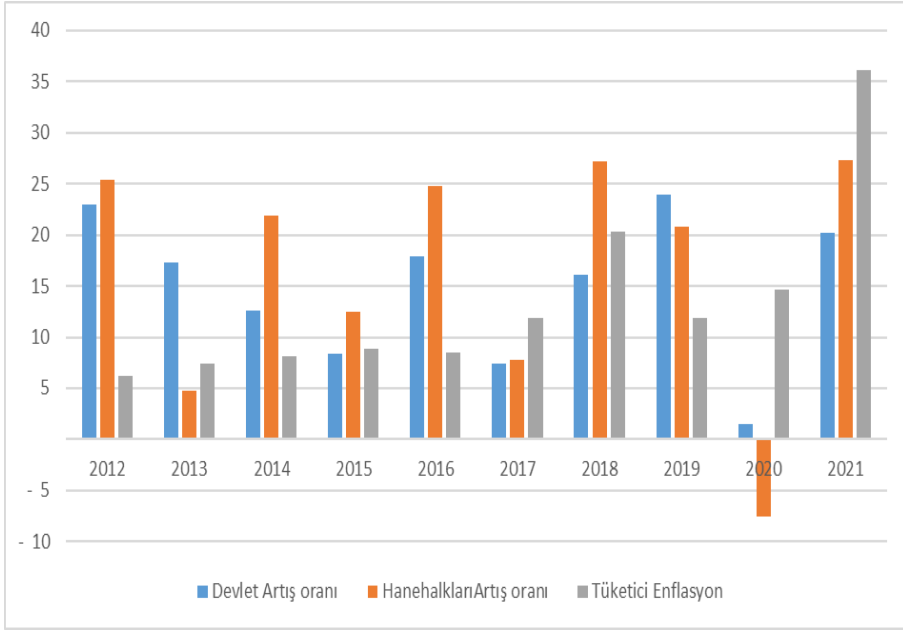
Şekil 2: Finans kaynağı ve okul öncesi eğitime göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

Okul öncesi eğitim finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012 ve 2021 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve aile harcamalarının üzerinde olduğu, 2013 ve 2020 yıllarında aile ve devlet finansman oranlarının tüketici enflasyonunun altında kaldığı anlaşılmaktadır. 2019 ve 2020 yıllarında aile harcamaları 2020 yılında da devlet finansmanı bir önceki yıldan daha az olmuştur. Bu yıllarda Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanmasının etkisi olmuş olabilir. 2015 yılında özel okullara gönderen ailelere destek verilmeye başlamış, anlaşmalar daha önce yapılabildiğinden o yıl için aile finansmanı bir önceki yıldan daha az olmuştur. Sonraki yıllarda özel okulların fiyatlarını ilan ettikleri ücretlerde fazla indirim yapmamaları ve devletin desteklemede şartları zorlaştırması azalış eğilimini devam ettirememiş olabilir.



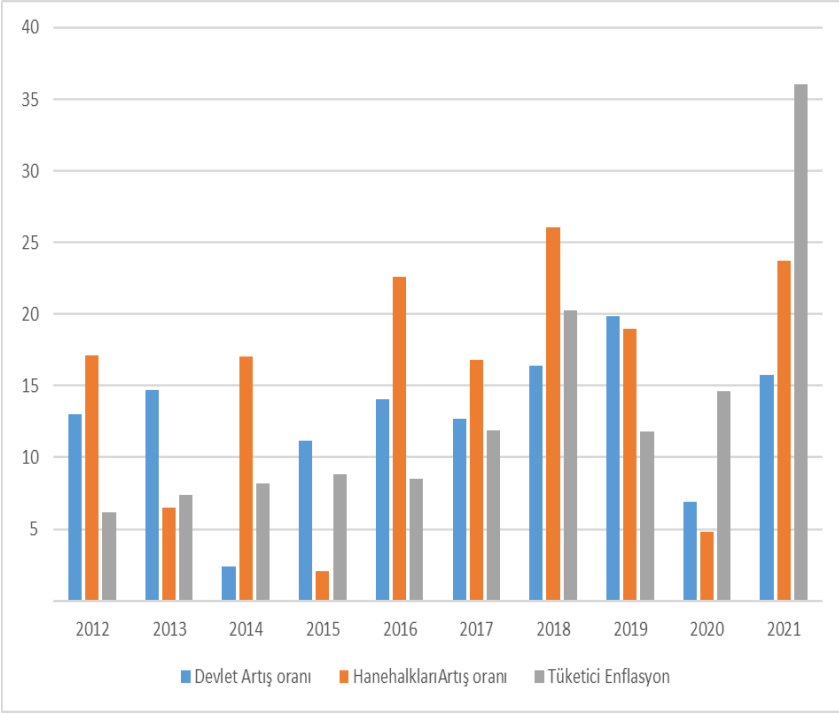
Şekil 3: Finans kaynağı ve İlkokula göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

İlkokul finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014, 2015, 2019 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2013,2017 ve 2021 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının devletin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2016 yılında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2018 yılında devletin sağladığı finansman oranlarının ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2012, 2014, 2015, 2019 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun üzerinde olduğu, 2018, 2020 ve 2021 yıllarında devletin ve ailenin sağladığı finansmanın enflasyonun altında artmıştır.



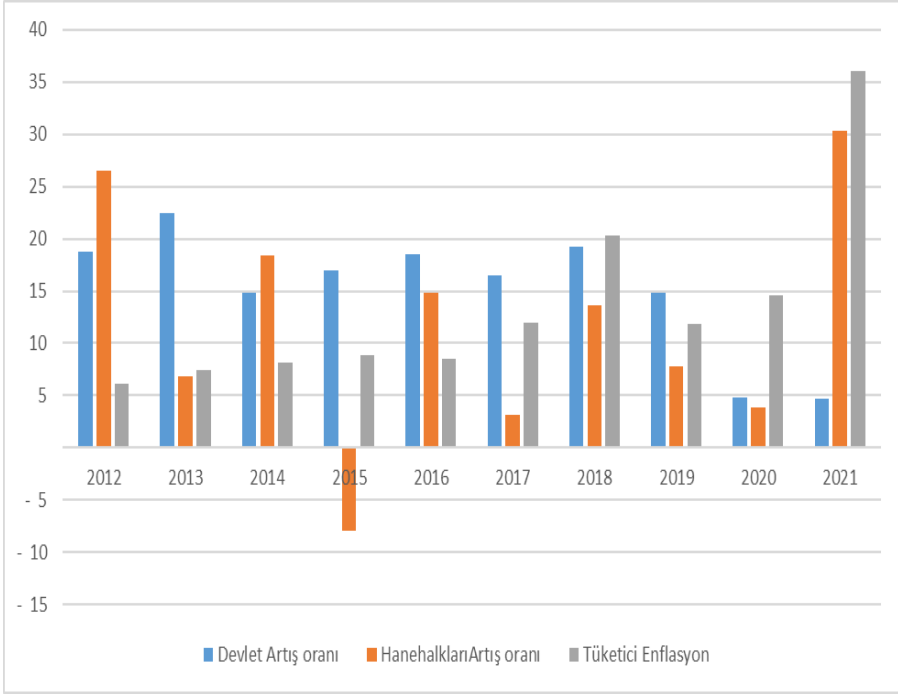
Şekil 4: Finans kaynağı ve Ortaokula göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

Ortaokul finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014, 2015, 2016, 2018 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2017 ve 2021 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının devletin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2013 ve 2019 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2020 yılında aile harcamaları 2020 yılında da devlet finansmanı bir önceki yıldan daha az olmuştur. Bu yıllarda Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanmasının etkisi olmuş olabilir.



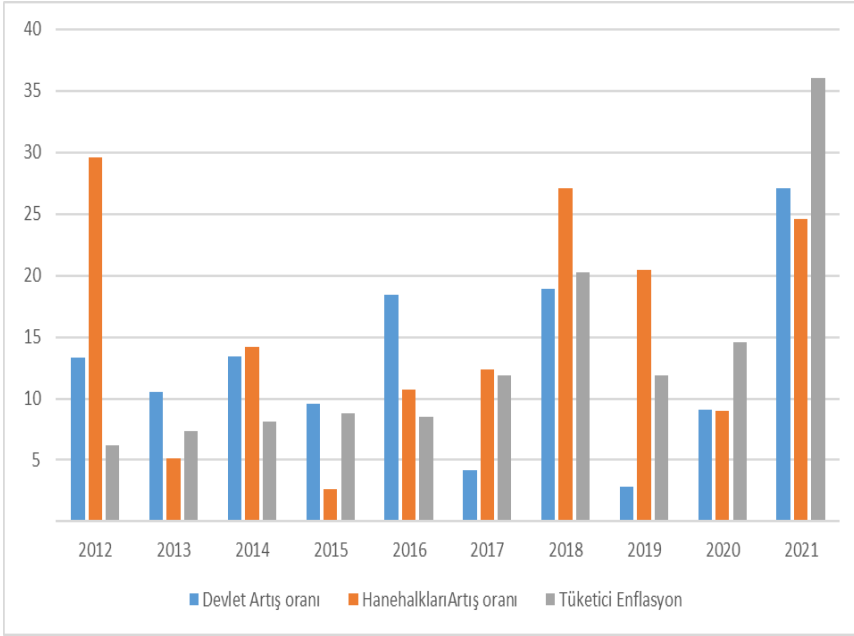
Şekil 5: Finans kaynağı ve genel ortaöğretime göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

Genel ortaöğretim finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2021 yılında ailenin sağladığı finansman oranlarının devletin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2013, 2015 ve 2019 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2019 yılında devletin sağladığı finansman oranlarının ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu görülmektedir.



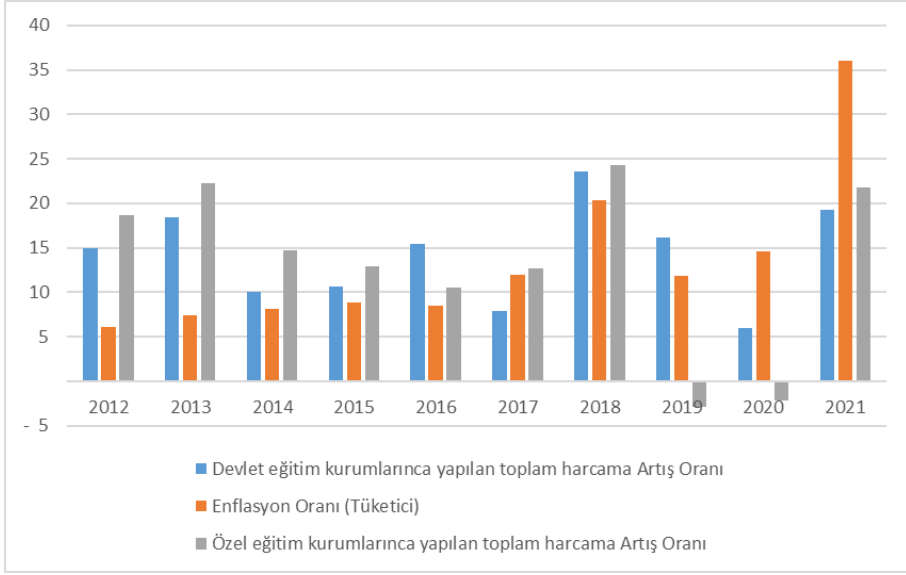
Şekil 6: Finans kaynağı ve mesleki ve teknik ortaöğretime göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

Mesleki ve teknik eğitim finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2013, 2015, 2016, 2017 ve 2019 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve aile harcamalarının üzerinde olduğu, 2018 ve 2021 yıllarında aile ve devlet finansman oranlarının tüketici enflasyonunun altında kaldığı anlaşılmaktadır. 2015 yılında aile finansmanı bir önceki yıldan daha az olmuştur 2015 yılında özel okullara gönderen ailelere destek verilmeye başlamış, anlaşmalar daha önce yapılabildiğinden o yıl için aile finansmanı bir önceki yıldan daha az olmuştur. Sonraki yıllarda özel okulların fiyatlarını ilan ettikleri ücretlerde fazla indirim yapmamaları ve devletin desteklemede şartları zorlaştırması azalış eğilimini devam ettirememiş olabilir.



Şekil 7: Finans kaynağı ve yükseköğretime göre eğitim harcamaları oranları, 2012-2021

Yükseköğretim finansman kaynaklarının genel oranlarına baktığımızda 2012, 2014, 2018 ve 2019 yıllarında ailenin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve devlet harcamalarının üzerinde olduğu, 2014 yılında ailenin sağladığı finansman oranlarının devletin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2013, 2015, 2016 yıllarında devletin sağladığı finansman oranlarının enflasyonun ve ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu, 2020 ve 2021 yılında devletin sağladığı finansman oranlarının ailenin sağladığı finansmanın üzerinde olduğu görülmektedir.



Şekil 8: Devlet ve Özel eğitim kurumlarınca yapılan toplam harcama

Devlet ve Özel eğitim kurumlarınca yapılan toplam harcama 2020 ve 2021 yıllarında enflasyonun altında kalırken 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 ve 2018 yıllarında enflasyonun üzerinde olmuştur. 2019 ve 2020 yıllarında özel okul harcamaları azalmıştır. Bu durumda, Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanmasının etkisi olmuş olabilir. 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 ve 2021 yıllarında özel okul harcamaları daha yüksek olmuştur.

SONUÇ

Genel olarak bakıldığında ailelerin eğitime katkısı da yadsınamayacak kadar yüksek olabilmektedir. Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanması devletin ve ailelerin sırtındaki eğitim finansmanı bulma sorununu azaltmıştır. Özel okulları teşvik etmek amacıyla devletin verdiği desteklerde ailelerin eğitim için finans bulma sorununun azalmasına neden olmuştur. Aileler okullarda sunulan eğitimle yeterli tatmini sağlamamaktadır. Okul yanında kurs, özel ders ya da özel okul gibi tercihlerde de bulunabilmektedir.

REFERANSLAR

- Altunay, E. (2021). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 90-106.
- Eğitim Reformu Girişimi (2020). Eğitim yönetişimi ve finansmanı eğitim izleme raporu 2020. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/> pdf adresinden 23 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.
- Kavak, Y. ve Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10, 65-72
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. Eğitim Yönetimi. 3 (3), s. 309–320.
- Kayahan Karakul, A. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(31), 67-87.
- Kondakçı, Y., Gökmenoğlu, T., Eret, E., ve Keser Aschenberger, F. (2014). Özel işletmelerin kamusal eğitime katkı yapma nedenleri. EĞİTİM VE BİLİM, 39(171).
- MEB SGB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Mayıs 2020, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden 17 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Özer, Y., Demirtaş, H., ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 17-39.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. OECD. Mayıs 2020, <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> adresinden 16 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tuik (2021). Eğitim-Harcamaları-Istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2021-45553> adresinden 11 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tuik (2022). Finans kaynağı ve eğitim düzeylerine göre eğitim harcamaları, 2011-2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2021-45553> adresinden 8 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.

- Tuik (2023). Tüketici Fiyat Endeksi, Ocak 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Ocak-2023-49655> adresinden 12 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır. Tuik, (2022).İstatistiklerle Çocuk (2021). https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf adresinden 18 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.
- Yolcu, H. ve Kurul, N., (2009). Evaluating the finance of primary education in Turkey within the context of neo-liberal policies. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 24-45.

BÖLÜM 8

Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumları

Mehmet MUTLU¹

Salih USLU²

1- Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmetmutlu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7979-4090>

2- Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, salihushlu@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0558-516X>

GİRİŞ

Günümüzde, iklim değişikliği ve enerji kaynaklarının sınırlılığı gibi faktörler, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının önemini artırmıştır (IPCC, 2018; IEA, 2019). Yenilenebilir enerji kaynakları, güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, hidroelektrik enerji, biyokütle ve jeotermal enerji gibi doğal olarak sürekli yenilenen ve çevresel etkileri daha az olan kaynaklardır (REN21, 2020).

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları hem eğitim hem de çevresel farkındalık açısından büyük bir öneme sahiptir (Çalışkan ve Çetinkaya, 2020). Bu tutumlar, geleceğin öğretmenlerinin yenilenebilir enerji konusunda bilgi sahibi olma düzeylerini ve bu konuya ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır (Garritz ve Dagher, 2017). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları, eğitim programlarının geliştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda daha etkili bir eğitim sağlamak açısından önemli verilere sahiptir (Garcia, Fernandez, Valero ve Manassero, 2020).

Akademik literatürde, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları konusunda çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki bilgi düzeyi, algıları, inançları ve motivasyonları gibi konular araştırılmış ve tartışılmıştır (Smith ve Johnson, 2018; Çalışkan ve Çetinkaya, 2020). Bu çalışmaların amacı, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumlarını değerlendirmek,

potansiyel sorunları belirlemek ve eğitim programlarının bu konuda daha etkili olmasını sağlamak için öneriler sunmaktır (Garritz ve Dagher, 2017; Garcia ve diğ., 2020).

Örneğin, Smith ve Johnson (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki bilgi düzeyleri ve tutumları üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının genel olarak yenilenebilir enerjiye olumlu bir tutum sergilediğini ve bu konuda daha fazla bilgi edinmek istediklerini göstermiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusunda eksik bilgilere sahip olduğu ve bazı yanlış inançlara sahip olabileceği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Garcia ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir başka araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye karşı olumlu bir tutum sergilediğini ve bu konunun sosyal bilgiler derslerine entegre edilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusunda kavramsal anlayış eksiklikleri olduğu ve bu konuda daha fazla eğitim almaları gerektiği belirlenmiştir. Çolak, Kaymakçı ve Akpınar (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilenebilir enerji kaynakları konusunun sınırlı düzeyde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Ergül ve Çalış (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bu örnekler, konu hakkında yapılan araştırmaların sadece birkaç örneğidir. Akademik literatürde, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumlarına ilişkin daha fazla araştırma bulunmaktadır (İzci, Aşıksoy ve Uzun, 2019; Tippett ve Garcia, 2021). Bu çalışmaların sonuçları, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki bilgi düzeylerini ve tutumlarını anlamak, eğitim programlarını geliştirmek ve sürdürülebilir enerji kullanımını teşvik etmek için önemli bir kaynak sağlamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarını inceleyerek, gelecekteki öğretmenlerin bu konuda nasıl desteklenebileceğini anlamak amacını taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları, yenilenebilir enerji konusunda bilinçli ve tutarlı bir eğitim sağlayarak, öğrencilerin bu alanda farkındalık kazanmalarını ve sürdürülebilir bir gelecek için aktif bir rol oynamalarını teşvik etmede önemli bir adım olacaktır. İlgili alan yazın incelendiğinde, yenilenebilir

enerji kaynakları konusunda yapılan bazı araştırmaların örneklemelerinde fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adayları yer alıyor olmasına rağmen, literatürde doğrudan fen bilgisi ğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarıyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda öğrencileri eğitecek olan bu iki öğretmenlik branşındaki ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarını bilmek ve onlara verilecek eğitimi araştırma sonuçları ışığında yönlendirmek, eğitimin amaçlarına ulaşması noktasında önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın literatüre de katkı sağlayacağı dūřünölmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey) yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları nasıldır?
2. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla tarama yöntemi kullanılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu nedenle bu çalışmada da temel araştırma deseni olarak betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu; gönüllölük esasına göre bir devlet üniversitesinin eğitim faköltesi fen bilgisi eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi ana

bilim dallarında öğrenim görmekte olan toplam 513 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, katılımcıların cinsiyet, anabilim dalı, sınıf, memleket ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin yer aldığı araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Güneş, Alat ve Gözüm (2013) tarafından geliştirilen “Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. “Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği”ne ilişkin bilgiler şu şekildedir: “Ölçek geliştirme çalışmasına alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alanyazın taraması sonrasında oluşturulan maddeler duyuşsal, bilişsel ve davranışsal kategorilere ayrılmıştır. Kapsam geçerliliği açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçte 80 maddeden oluşan deneme ölçeği, bu alandaki çalışmaları olan uzman kişiler tarafından kontrol edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerden 10 tanesi kapsama uygun olmadığı düşünüldüğü için uzman önerileri neticesinde çıkartılmıştır. 70 madde kalan deneme ölçeği, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi kontrolü için dil uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Ölçeğin anlaşılabilirliği bakımından 30 kişilik gruba uygulanmış ve önerileri dikkate alınmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirlik çalışmaları için yapılan öğrenci görüşmeleri sonucunda maddelerin kapsamının çok detaylı olduğu sonucuna varılmıştır. Deneme ölçeğinin çalışma grubunda çalışmaya katılan 425 kişiden 23 tanesi, maddeleri çok fazla eksik bıraktıkları için ya da çoğunlukla aynı maddeyi işaretledikleri için çıkartılmıştır. Veriler 402 kişi üzerinden girilmiştir. Veriler analiz işlemi için düzenlenmiştir, eksik veriler tamamlanıp yerine yeni veriler girildikten sonra, olumsuz anlamlı maddelerin zıt kodlama işlemi yapılmıştır. Katılan kişilerin maddelerden aldıkları toplam puanlar bulunup normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilerek uç değerlerin çıkartılması işleminde verilerin dağılımı normal olduğu için herhangi bir veri çıkartılmamıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında korelasyona dayalı madde analizinde .30'un altında olan 43 madde çıkartılmıştır. Faktör analizi öncesinde, maddelerin ayırt ediciliği için yapılan çalışmada % 27 alt ve % 27 üst grup puanları arasında yapılan bağımsız t testi sonucundan anlamlı olmayan maddeler belirlenmiş fakat korelasyona bağlı güvenilirlik çalışmasında çıkartıldığı için kalan madde sayısı değişmemiştir. Yapı geçerliği için yapılacak olan faktör analizinde verilerin analize uygun olup olmadığını belirlemek için KMO değerine bakılmış ve bu değer KMO= .87 ve Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değerinin $p < 0.05$ olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü ve verilerin normalliği faktör analizi için uygundur. Kalan

27 madde üzerinden yapılan faktör analizinde ilk önce döndürme işlemi yapılmamış 6 faktör bulunmuştur. Fakat bulunan faktörler arasında genellikle maddeler 1. Faktör altında gruplandığı için dikey döndürme tekniklerinden varimax seçilerek maddelerin gruplanması sağlanmıştır. Ölçeğin ve faktörlerin güvenilirliği çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$ çıkararak yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmesine rağmen faktörlerin Faktör 3 $\alpha = .31$, Faktör 4 $\alpha = .40$, Faktör 5 $\alpha = .59$ ve Faktör 6 $\alpha = .22$ değerlerinin güvenilirliği düşük çıkmasından dolayı 6 faktörden oluşan yapı tercih edilememiştir. Scree Plot grafiği göz önünde bulundurularak hızlı inişler yapan önemli faktör sayısı 4 olarak belirlenmiştir. 4 faktörlü yapının ortak varyansı yüzde % 51,94 olması sosyal bilimler alanı için uygun olduğundan güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve faktörlerinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Dikey döndürme tekniklerinden varimax tekniği seçilerek maddelerin ilişkili olduğu faktör altında kümelendiği gözlemlenmiştir. Faktör yük değerleri alt sınırı olarak seçilen .40 altında olan 35.madde ölçekten atılmıştır. Nihai ölçekte 26 madde kalmıştır. 4 faktörlü yapı içeren ölçeğe madde güvenilirlik ve ayırt edicilik çalışmaları sonuçları; Faktör 1 $\alpha = .97$, Faktör 2 $\alpha = .80$, Faktör 3 $\alpha = .78$ ve Faktör 4 $\alpha = .72$ olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri ise .87'dir. Dikey döndürme sonucunda 4 faktörlü yapı altında tutulan maddelerin oluşturduğu gruplar isimlendirilmiştir. Faktör 1: Uygulama İsteği, Faktör 2: Eğitimin Önemi, Faktör 3: Ülkelerin Çıkarları, Faktör 4: Çevre Bilinci ve Yatırımlar olarak belirlenmiştir. Ölçek ve alt ölçekler arasındaki korelasyona bakılmış ve faktör arasında pozitif yönde korelasyon olduğu tespit edilmiştir.” (Güneş, Alat ve Gözüm, 2013). İlgili ölçeğin ön uygulama formuna ilişkin çalışmalar 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 402 Fen ve Teknoloji öğretmen aday öğrenci ile yapılmıştır. Veri setinin KMO değeri .87'dir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek "uygulama isteği", "eğitimin önemi", "ülke çıkarları", "çevre bilinci ve yatırımlar" adlarında dört faktörden meydana gelmiştir. Nihai ölçeğin açıkladığı varyans % 51.94'tür. Ölçeğin güvenilirliği .87 ve faktörlerin güvenilirliği sırasıyla .97, .80, .78 ve .72'dir. Yapılan istatistik analizler, Yenilenebilir Enerjiye yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Tarama modelindeki bu araştırmada, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları betimsel istatistik ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM

SPSS programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p \leq .05$] olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, baba öğrenim durumlarına ve anne öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları incelenmiştir. Bunun için betimsel istatistik analizi yapılmış, tüm öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarıyla ilgili veriler ve tutum maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumları*

Öğretmen adayı (N)	En düşük puan	En yüksek puan	Aritmetik ortalama (\bar{X})	Standart sapma (Ss)	
Toplam	513	36.00	130.00	103.58	14.41
Ölçek Maddeleri				\bar{X}	Ss
1. Yenilenebilir enerjiyi doğru ve etkili kullanmak için eğitimin önemli bir araç olduğunu düşünüyorum.				4.36	1.00
2. Yenilenebilir enerji kaynağı kullanımıyla ülkelerin gelişmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu düşünmüyorum. *				3.32	1.48
3. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması çevre açısından koruyucu olmaz.				4.18	1.10
4. Türkiye'nin gelecekte yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımıyla ilgili planlarını araştırmak istemem. *				3.82	1.03
5. Gelişen ülkelerin enerji kaynaklarının enerji kullanımını karşılamada yenilenebilir enerjinin çözüm olacağına inanmıyorum. *				3.75	1.25
6. Yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili yapılan bilimsel toplantılara katılmak isterim.				3.82	1.02
7. Elektronik araçların güneş pilleriyle çalışmasının çevreye çok fazla katkısı				4.12	1.05

yoktur.		
8. Katılacağım proje yarışması için yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik proje hazırlamak isterim.	3.59	1.05
9. Rüzgâr kullanarak elektrik enerjisi üretmenin çevreye daha yararlı olacağına inanmıyorum. *	3.97	1.37
10. Öğretmenlik yapacağım okulda yenilenebilir enerji konusunda eğitsel kampanya düzenlemek isterim.	4.04	.89
11. Öğretmenlerin enerji kaynaklarının kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitim alması gerektiğine inanıyorum.	4.00	.95
12. Türkiye de yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanmak için yapılan yatırımlar yeterlidir. *	3.93	1.00
13. Katı atıkların (çöp) uygun değerlendirilmesi sonucunda atıklardan enerji elde edileceğine inanmıyorum. *	4.06	1.12
14. Jeotermal enerji kaynaklarının kullanıldığı yerleri görmek için kaplıcalara seyahat etmek isterim.	4.16	.95
15. Ülkemizin coğrafi konumunun yenilenebilir enerji kullanımı için elverişli olduğudur. *	4.02	.99
16. Rüzgâr enerjisi kullanımı için yetkili mercilere başvuruların artmasını olumsuz görüyorum. *	3.98	1.10
17. Atıklardan yenilenebilir enerji kazanımı için geri dönüşüm uygulamalarına dikkat ederim.	4.03	.89
18. Yenilenebilir enerji kullanımının yaygınlaşması küresel ısınmanın etkisini azaltacağına inanmıyorum. *	3.82	1.34
19. Türkiye de yürürlüğe giren yenilenebilir enerji kanunlarını takip etmek istemem. *	3.88	.97
20. Öğretmenlik yapacağım okul için belirli bir enerji tasarrufu planı hazırlamak isterim.	3.95	.96
21. Enerji kullanımı hakkında bilgilendirmeyi eğitim kurumlarının yapması gerektiğine inanmıyorum. *	3.85	1.18
22. Yenilenebilir enerji kullanımının ülkelerin ekonomisine katkı sağlayacağını düşünmüyorum. *	4.23	1.03
23. Enerji kullanımı alışkanlığında ebeveynlerin çocuklar üzerinde önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.	4.15	1.04
24. Bireylere enerji tasarrufunun kazandırılmasında öğretmenlerin etkili olduğunu düşünmüyorum. *	3.99	1.18
25. Enerji tasarrufu ve enerji kaynaklarının doğru kullanımı konusunda bireyin çevresi önemlidir.	4.25	.88
26. Yenilenebilir enerji kaynaklarını enerjiye dönüştürmenin kalkınmaya faydalı olacağını düşünmüyorum. *	4.18	1.13

*Ters kodlanmış maddeler

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre:

Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanlarının ortalamalarının en düşük ($\bar{X}=3.32$) olduğu maddenin “Yenilenebilir enerji kaynağı kullanımıyla ülkelerin gelişmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu düşünmüyorum.” maddesi (2. Madde) olduğu tespit edilmiştir.

Tutum puanı ortalamasının en yüksek olduğu madde ($\bar{X}=4.36$) “Yenilenebilir enerjiyi doğru ve etkili kullanmak için eğitimin önemli bir araç olduğunu düşünüyorum.” (1. Madde).

Öğretmen adaylarının tutum düzeyleri toplam 22 maddede katılıyorum ($3.40 < \bar{X} \leq 4.19$), 3 maddede kesinlikle katılıyorum ($4.20 < \bar{X} \leq 5.00$) düzeyindedir (1, 22 ve 25. Maddeler). 1 maddede ise kararsızlık düzeyinde ($2.59 < \bar{X} \leq 3.39$) tutum bulunmaktadır (2. Madde). Bu bulgular, öğretmen adaylarının genel itibarıyla yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının katılıyorum düzeyinde ($3.40 < \bar{X} \leq 4.19$) olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçekten alınan en düşük puan 36, en yüksek puanı ise 130’dur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{X}=103.58$ ’dir. Bu verilerden, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmada “Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile tutum puanı ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Uygulama İsteği	Kadın	313	34.93	5.14	1.291	197
	Erkek	200	35.57	5.99		
Eğitimin Önemi	Kadın	313	24.69	3.58	880	379
	Erkek	200	24.99	4.02		
Ülke Çıkarları	Kadın	313	23.31	4.44	519	604
	Erkek	200	23.53	4.88		
Çevre Bilinci ve Yatırımlar	Kadın	313	20.06	3.48	1.036	301
	Erkek	200	20.41	4.07		
Toplam	Kadın	313	102.99	13.39	1.156	248
	Erkek	200	104.50	15.87		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Uygulama İsteği

($t_{(511)}=1.291$; $p>.05$), Eğitimin Önemi ($t_{(511)}=.880$; $p>.05$), Ülke Çıkarları ($t_{(511)}=.519$; $p>.05$) ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar ($t_{(511)}=1.036$; $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(511)}=1.156$; $p>.05$) anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anabilim dalı değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmada “Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bölümleri ile tutum puanı ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: *Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve t-testi Sonuçları*

Faktörler	Bölüm	n	\bar{X}	Ss	t	p
Uygulama İseki	Fen Bilgisi	226	35.05	5.46	.476	.635
	Sosyal Bilgiler	287	35.28	5.53		
Eğitimin Önemi	Fen Bilgisi	226	24.84	3.81	.180	.857
	Sosyal Bilgiler	287	24.78	3.72		
Ülke Çıkarları	Fen Bilgisi	226	23.71	4.24	1.391	.165
	Sosyal Bilgiler	287	23.14	4.88		
Çevre Bilinci ve Yatırımlar	Fen Bilgisi	226	20.34	3.51	.800	.424
	Sosyal Bilgiler	287	20.08	3.88		
Toplam	Fen Bilgisi	226	103.95	13.70	.517	.605
	Sosyal Bilgiler	287	103.29	14.96		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının anabilim dalları ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Uygulama İsteği ($t_{(511)}=.476$; $p>.05$), Eğitimin Önemi ($t_{(511)}=.180$; $p>.05$), Ülke Çıkarları ($t_{(511)}=1.391$; $p>.05$) ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar ($t_{(511)}=.800$; $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(511)}=.517$; $p>.05$) anlamlı bir farklılığın

bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anabilim dalı değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmada “Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile tutum puanı ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için One Way ANOVA testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve One Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Betimsel Veriler				Anova Sonuçları				F	p
	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması		
Uygulama İsteği	1. Sınıf	12	34.59	5.90	Gruplar arası	237.682	3	79.227	2.648	.048*
	2. Sınıf	10	36.53	4.47						
	3. Sınıf	91	35.02	6.00	Toplam	15464.776	51			
	4. Sınıf	19	34.94	5.37						
	Toplam	51	35.18	5.49						
Eğitimin Önemi	1. Sınıf	12	25.12	3.96	Gruplar arası	79.638	3	26.546	1.885	.131
	2. Sınıf	10	25.37	3.15						
	3. Sınıf	91	24.29	3.74	Toplam	7245.895	51			
	4. Sınıf	19	24.56	3.89						
	Toplam	51	24.80	3.76						
Ülke Çıkarları	1. Sınıf	12	23.97	4.36	Gruplar arası	169.895	3	56.632	2.683	.046*
	2. Sınıf	10	24.13	3.46						
	3. Sınıf	91	22.76	4.76	Toplam	10914.877	51			
	4. Sınıf	19	22.95	5.12						
	Toplam	51	23.39	4.61						
Çevre Bilinci ve	1. Sınıf	12	21.00	3.31	Gruplar arası	265.931	3	88.644	6.601	.000*
	2. Sınıf	10	20.86	2.84						
	3. Sınıf	91	19.04	3.77	Toplam	7101.115	51			
	4. Sınıf	19	19.88	4.15						
						Fark (Bonferroni)				
					1-3					

	Toplam	51	20.19	3.72		1-4			
		3				2-3			
Toplam	1. Sınıf	12	104.7	13.6	Gruplar arası	2099.748	3	699.916	3.417 .017*
	2. Sınıf	10	106.8	11.0	Gruplar içi	104268.81	50	204.850	
	3. Sınıf	91	101.1	15.3	Toplam	106368.56	51		
	4. Sınıf	19	102.3	15.6					
						Fark (Bonferroni)			
							2-3		
	Toplam	5	103.58	14.4					

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Sürekli ve Amaçlı Düşünme ($F_{(3-509)}=1.885$, $p>.05$) faktöründe anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama İsteği ($F_{(3-509)}=2.648$, $p<.05$) Ülke Çıkarları ($F_{(3-509)}=2.683$, $p<.05$) Çevre Bilinci ve Yatırımlar ($F_{(3-509)}=6.601$, $p<.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(3-509)}=3.417$, $p<.05$) öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması üzerine, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre: Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktöründe 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. “Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği”nin genelinde ise 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgu, sınıf değişkeninin fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmada “Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile tutum puanı ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için One Way ANOVA testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve One Way ANOVA Sonuçları

Faktörler	Betimsel Veriler				Anova Sonuçları					
	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulama İsteği	Düşük	41	35.10	6.51	Gruplar arası	1.389	2	.694	.023	.977
	Orta	45	35.20	5.43	Gruplar içi	15463.387	51	30.320		
	Yüksek	16	34.94	4.70	Toplam	15464.776	51			
	Toplam	102	35.18	5.50			2			
Eğitimin Önemi	Düşük	41	24.93	4.28	Gruplar arası	6.784	2	3.392	.239	.788
	Orta	45	24.82	3.76	Gruplar içi	7239.111	51	14.194		
	Yüksek	16	24.19	2.20	Toplam	7245.895	51			
	Toplam	102	24.81	3.76			2			
Ülke Çıkarları	Düşük	41	23.27	6.07	Gruplar arası	16.373	2	8.187	.383	.682
	Orta	45	23.44	4.48	Gruplar içi	10898.504	51	21.370		
	Yüksek	16	22.44	4.34	Toplam	10914.877	51			
	Toplam	102	23.40	4.62			2			
Çevre Bilinci ve Sorumluluğu	Düşük	41	20.39	4.65	Gruplar arası	15.993	2	7.996	.576	.563
	Orta	45	20.21	3.64	Gruplar içi	7085.122	51	13.892		
	Yüksek	16	19.25	3.57	Toplam	7101.115	51			
	Toplam	102	20.20	3.72			2			
Toplam	Düşük	41	103.68	18.40	Gruplar arası	126.932	2	63.466	.305	.738
	Orta	45	103.67	14.11	Gruplar içi	106241.629	51	208.317		
	Yüksek	16	100.81	11.87	Toplam	106368.561	51			
	Toplam	102	103.67	11.87			2			

Topla	51	103.5	14.4
m	3	8	1

Tablo 5 incelendiğinde, SBÖA'nın enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeylerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Uygulama İsteği ($F_{(2-510)}=.023$, $p>.05$), Eğitimin Önemi ($F_{(2-510)}=.239$, $p>.05$), Ülke Çıkarları ($F_{(2-510)}=.383$, $p>.05$) ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar ($F_{(2-510)}=.576$, $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(2-510)}=.305$, $p>.05$) farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, anabilim dalı, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey) yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları genel olarak incelendiğinde yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının olumlu ve tutum düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Balbağ ve Balbağ (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmen adaylarının söz konusu yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin tutumlarının, genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Uygulama İsteği, Eğitimin Önemi, Ülke Çıkarları ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde saptanmıştır. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları Genç (2019); Yüzbaşıoğlu, Kabuklu ve Kurnaz (2019)'ın bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Fırat, Sepetcioğlu ve Kiraz (2012); Balbağ ve Balbağ (2019); Yılmaz ve Aydoğdu (2020)'nın bulgularıyla ise çelişmektedir.

Öğretmen adaylarının anabilim dalları ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Uygulama İsteği, Eğitimin Önemi, Ülke Çıkarları ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, diğer bir ifadeyle anabilim dalı değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri

üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın anabilim dalı değişkenine ilişkin sonuçları Balbağ ve Balbağ (2019)'nın bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Fırat, Sepetcioğlu ve Kiraz (2012)'nin bulgularıyla ise çelişmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum puanları arasında, Sürekli ve Amaçlı Düşünme faktöründe anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uygulama İsteği, Ülke Çıkarları, Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktöründe 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği”nin genelinde 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin sonuçları Fırat, Sepetcioğlu ve Kiraz (2012); Genç (2019)'in bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Yılmaz ve Aydoğdu (2020)'nin bulgularıyla ise çelişmektedir.

SBÖA'nın enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeylerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Uygulama İsteği, Eğitimin Önemi, Ülke Çıkarları ve Çevre Bilinci ve Yatırımlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde farklılaşmadığı, başka bir ifadeyle ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Farklı araştırma sonuçları, farklı örneklemler üzerinde farklı yöntemlerle araştırmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu konuda yapılacak benzer çalışmaların, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerini kapsayan daha geniş ve farklı örneklem grupları üzerinde değerlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Balbağ, N. L., ve Balbağ, M. Z. (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1209-1222.
- Çalışkan, H., ve Çetinkaya, S. (2020). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre ve Yenilenebilir Enerji Konularına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 153-170.
- Çolak, K., Kaymakçı, S., ve Akpınar, M. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretmen adaylarının görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynaklarının yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 59-76.
- Ergül, N. R., ve Çalış, S. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve kaynakları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 107-125.
- Fırat, A., Sepetcioğlu, H., ve Kiraz, A. (2012). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1: 216-224.
- Garcia, J., Fernandez, E., Valero, J., ve Manassero, M. (2020). Analysis of Pre-Service Social Science Teachers' Attitudes toward Renewable Energies in Spain. *Sustainability*, 12(4), 1473.
- Garritz, A., ve Dagher, Z. (2017). Turkish Pre-service Science Teachers' Awareness and Perceptions of Renewable Energy Sources. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(6), 1231-1250.
- Genç, M. (2019). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 811-821.
- Güneş, T., Alat, K. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). Fen öğretmeni adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3(2), 269-289.
- IEA (International Energy Agency). (2019). *Renewables 2019*. Paris: IEA.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). (2018). *Global Warming of 1.5°C*. Retrieved from <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- İzci, E., Aşıksoy, G., ve Uzun, N. (2019). The Views of Science and Social Studies Teacher Candidates on Renewable Energy and Environmental Education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1311-1340.
- McMillan. H. ve J. Schumacher. S. (2006). *Research in Education Evidence-Based Inquiry*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

- REN21. (2020). *Renewables 2020 Global Status Report*. Paris: REN21.
- Smith, C., ve Johnson, T. (2018). Pre-service Teachers' Perceptions of Renewable Energy: Implications for Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(7), 623-641.
- Tippett, C. D., ve Garcia, S. J. (2021). Elementary Education Preservice Teachers' Energy Literacy and Attitudes toward Renewable Energy. *Journal of Science Teacher Education*, 32(5), 465-486.
- Yılmaz, S., ve Aydoğdu, B. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 5(2), 127-141.
- Yüzbaşıoğlu, M. K., Kabuklu, Ü. N., ve Kurnaz, M. A. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, 12-14 Nisan 2019 İzmir.

BÖLÜM 9

ABD EĞİTİM SİSTEMİ

Elvan GÖKÇEN¹

Mustafa ASLAN²

1- Öğr. Gör.; Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi Programı. egokcen@harran.edu.tr ORCID No: 0000-
0003-3542-6784

2- Öğr. Gör. Dr.; Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi Programı. mustafaaslan63@harran.edu.tr ORCID No:
0000-0003-2373-2768

Giriş

Eğitim sistemlerini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bunlar gelenekler, adetler, bölgesel farklılıklar, kabile farklılıkları, ülkesel farklılıklar olabilmektedir. Dolayısıyla bir ülkenin kendi içerisinde dahi bölgesel ve yerel düzeyde eğitsel farklılıklar meydana gelmektedir. Bu farklılıklar eğitim sistemini bir bütün olarak etkilememekte fakat eğitim sistemi esnek yapısından dolayı yerel farklılıkları dikkate almak durumundadır. Amerika eğitim sisteminde de eyaletlere göre ve eğitim veren kurumlara göre farklılıklar bulunmaktadır. Amerika eğitim sisteminin araştırılması ve farklı boyutlarıyla ortaya konulması, eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesi ve zenginleştirilmesi gibi durumlar için önem arz etmektedir. Dolayısıyla Türk eğitim sistemini geliştirebilmek, eksik kalan yönlerin tespit edilerek, ortaya çıkarılması ve düzeltilmesini sağlamak amacıyla farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin araştırılması, geliştiricilere fikir vermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada Dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında bulunan Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sisteminin araştırılarak, gelişmişliğin eğitsel temellerini ortaya çıkarılması bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, Amerika eğitim sistemini inceleyerek sisteme ilişkin genel bilgileri ortaya koymaktır. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi kültürel, ekonomik, eğitim ve genel boyutlarda ele alınıp değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde bir duruma ya da olguya ilişkin mevcut durumun ortaya çıkarılması amacıyla yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmada da Amerika eğitim sistemi farklı yönleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmada Amerika eğitim sistemi

ile alakalı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü eğitim almak üzere 5 kategoride ele alınmıştır. Ayrıca Yükseköğretim içerisinde değerlendirilebilecek olan ve eğitim kademeleri ile yakından ilişkili olan öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili de bilgiler verilmiş, Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma verileri 2018-2022 yılları itibariyle, ilgili alanyazın taranarak, Amerika eğitim sistemi ile alakalı literatür taramasından faydalanılmıştır. Bu kapsamda değerlendirilen kaynaklardan elde edilen veriler, araştırmamız içerisinde sınıflandırılarak açıklanmıştır.

1. Genel Bilgiler

1.1. Temel Sosyal Göstergeler ve Coğrafi Konum

Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) en önemli özelliği muhtemelen çok çeşitli olmasıdır. ABD'nin coğrafi çeşitliliği oldukça geniştir; Kuzey Kutbu'ndan subtropik bölgelere, nemli yağmur ormanlarından kurak çöllere, dağlık bölgelerden düz çayırlara kadar uzanır. Bunun yanında ABD dünyanın en büyük kentsel bölgelerinden bazılarında sahip olmanın yanı sıra yerleşimden oldukça ıssız bölgelere de ev sahipliği yapmaktadır.

ABD, geniş bir demografik yapısı bulunan bir nüfusa sahiptir. Çin gibi çoğunlukla yerli halkları bünyesine katan bir ülkenin aksine, ABD, sürekli ve etkileyici bir küresel göçten kaynaklanan geniş çeşitliliklere ev sahipliği yapmaktadır. Muhtemelen başka hiçbir ülke, ABD'dekinden daha geniş bir ırk, etnik ve kültürel tür yelpazesine sahip değildir. Hayatta kalan Yerli Amerikalıların ve Yeni Dünya'ya köleleştirilmiş kişiler olarak alınan Afrikalıların torunlarının kültürüyle ulusal karakter zenginleştirilmiş, test edilmiş ve büyük ölçüde Amerika'ya daha fazla sosyal, politik ve daha fazla şey umuduyla gelen on milyonlarca göçmen tarafından sürekli olarak yeniden tanımlanmıştır.

ABD, gayri safi yurtiçi hasıla (GSYİH) açısından ölçülen dünyanın en büyük ekonomik gücüdür. Ülkenin zenginliği, kısmen zengin doğal kaynaklarının ve muazzam tarımsal üretiminin bir yansımasıdır, ancak ülkenin son derece gelişmiş endüstrisine daha fazlasını borçludur. Birçok alanda görece ekonomik kendi kendine yeterliliğine rağmen, Birleşik Devletler, ekonomisinin büyüklüğü nedeniyle dünya ticaretinde en önemli tek faktördür. İhracatı ve ithalatı, dünya toplamının büyük oranlarını temsil etmektedir. ABD aynı zamanda küresel ekonomiyi bir yatırım sermayesi kaynağı ve hedefi olarak etkilemektedir. Ülke halkının çoğuna dünyanın en yüksek yaşam standartlarından birini sağlayan, dünyadaki diğerlerinden daha çeşitli bir ekonomik hayata sahiptir.

250 yaşından küçük olmasıyla; dünya standartlarına göre nispeten genç olan ABD, bugünkü boyutuna ancak 20. yüzyılın ortalarında ulaşabilmiştir. Amerika, anayurdundan başarılı bir şekilde ayrılan Avrupa kolonilerinin ilkiydi ve egemenliğin hükümete değil vatandaşlarına ait olduğu fikrine dayanan ilk ulustu. İlk bir buçuk yüzyılda, ülke esas olarak kendi bölgesel genişlemesi ve ekonomik büyümesi ve nihayetinde iç savaşa ve hala tamamlanmayan bir iyileşme dönemine yol açan sosyal tartışmalarla meşguldü. 20. yüzyılda ABD, bir dünya gücü olarak varlığını göstermiş ve II. Dünya Savaşı sonrasında üstün güçlerden biri olmuştur. ABD, hala vatandaşlarına benzersiz kişisel ilerleme ve zenginlik fırsatları sunmasının yanı sıra kaynaklarının tükenmesi, çevresinin kirlenmesi ve sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin devam etmesi, ülkenin dokusunu tehdit etmektedir (Birecikli, 2011).

ABD, Kuzey Amerika kıtasının orta bölümünde yer almaktadır. ABD'nin doğusunda Atlas Okyanusu, batısında Büyük Okyanus, güneyinde Meksika, kuzeyinde Kanada, yer almaktadır. 50 eyalet ile bir federal bölgeden meydana gelen ABD, İngiltere ile yaptığı büyük mücadelelerin sonunda 4 Temmuz 1876 tarihinde kurulmuş federal, demokratik, anayasal bir hukuk devletidir. Ağırlıklı olarak nüfusu, dünyanın çeşitli bölgelerinden gelen göçmenler tarafından oluşturulan ABD, Çin ve Hindistan'ın ardından dünyanın en fazla nüfusa sahip 3. ülkesidir. Günümüzde de göç almaya devam ettiği için gelişmiş ülkeler içinde en fazla nüfus artış hızına sahip olanlardan biridir. Bu özellikleriyle zengin bir nüfus çeşitliliğine sahip olan ABD'de en çok konuşulan ikinci dil İspanyolcadır. SSCB'nin yıkılmasından sonra tek süper gücü olma konumuna gelen ülke, günümüzde de birçok yönüyle dünyanın çekim merkezi olma özelliğini devam ettirmektedir (TAİK, 2012).

1.2. İklim

Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitlilik gösteren iklimler bulunmaktadır. Doğu ve batı kıyılarındaki sıradağlar, iç bölgelerin iklimine deniz etkilerini engellediğinden, bu kıyı bölgeleri dışında kalan bölgelerde genellikle kara iklimi hüküm sürer. Orta bölgelerin rakımı oldukça yüksek olduğundan, mevsimler arasında sıcaklık farkı pek belirgin değildir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iklimler oldukça çeşitlidir. Appalachian Dağları önemli bir engel oluşturmaz ve doğu ve batı kıyılarındaki sıradağlar, iç bölgelerin iklimine deniz etkilerini engellemediği için kara iklimi yaygındır. Orta bölgelerde mevsimler arasında sıcaklık farkı pek belirgin değildir ve yaz mevsiminde orta bölgeler bol yağış alırken batı bölgelerde yağış daha azdır. Atlantik Okyanusu'na kıyısı olan güney bölgeleri nispeten ılıman ve yağışlıdır, ancak kuzey bölgeleri daha serin ve kışları şiddetli geçer. Meksika Körfezi'ne bakan güney kısımlarında tropikal iklim

görülür ve her mevsimde bol yağış alır. Alaska kıyı şeridi denizden etkilenir ve ılıman bir iklime sahipken, iç kısımlarında çok şiddetli soğuklar yaşanır (Coğrafya Dünyası, 2022).

1.3. Siyasi Yapı

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), temelini çoğulcu demokrasiye dayanan ve başkanlık sistemine sahip olan federal bir cumhuriyettir. Federal yapı, 50 eyaleti ve başkent Washington'u içeren "District of Columbia"yı kapsamaktadır. Federal sistem, federal yönetim ve eyalet yönetimleri arasında görev, yetki ve sorumlulukların Anayasa tarafından belirlendiği bir yapıya sahiptir. Başkan ve Yardımcısı, 4 yıl süreyle ve iki aşamalı halk oylaması sonucunda seçilen yürütme erkinin başıdır. Federal yasama yetkisi Kongre'ye aittir. Kongre, nüfusa göre seçilen 435 üyeli Temsilciler Meclisi (TM) ile her eyaleti iki kişiyle temsil eden 100 üyeli Senato'dan oluşur. ABD'de yasama, yürütme ve yargı erkileri arasında güç ve yetki paylaşımını sağlayan kontrol ve denge mekanizması kapsamında bir sistem mevcuttur. Bu mekanizma, her bir erk organının diğerlerinin gücünü denetlemesini ve aşırı güç yoğunluğunu önlemesini amaçlar. Bu şekilde, her bir erk organı bağımsız olarak hareket ederken, diğer erk organlarının keyfi ve istismarına karşı korunur ve sistemin etkin işleyişi güvence altına alınır (TC Dışişleri Bakanlığı, 2022).

ABD'deki Politik Sistemin en iyi yanı, seçimlerinin büyük ölçüde ülkenin başkanının kim olacağına odaklanmış olmasıdır. Burada halk, Cumhurbaşkanı olması gerektiğine inandıkları adaya bizzat oy veriyor. ABD vatandaşları, ırk, yaş, sahip oldukları iş türü, aile üyelerinin sayısı gibi geçmişlerindeki farklılıklar nedeniyle farklı ilgi alanlarına sahiptir. Cumhurbaşkanlığı seçimi öncesinde partiler ön seçim adı verilen bir süreçten geçerler. Bu seçimlerde, cumhurbaşkanlığı seçiminde her partiyi temsil edecek bir aday seçmektedirler.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, her eyalet kendi yönetim düzenlemesine sahiptir ve bu eyaletler şehirler, kasabalar, nahiye ve köyler gibi farklı idari bölgelere ayrılmıştır. Her eyaletin kendi özerk hükümeti seçimlerle gelir ve kendi iç işlerini düzenler. Amerika'nın 50 eyaletinin her birinin kendi anayasası ve çoğu durumda eğitim, suç ve sağlıkla ilgili farklı yasaları vardır. Vali adında kendi devlet başkanı ve her ikisi de devlet tarafından seçilen kendi yasama organı ve kendi eyalet yüksek mahkemesi vardır. Amerika'da yönetim, halkın doğrudan katılımıyla oluşan bir halk hükümetidir. Hükümet, halk tarafından seçilen yetkililer aracılığıyla kurulur. Yargı erki de dahil olmak üzere, hükümetin tüm organları doğrudan halk tarafından seçilir. Her eyalette, yürütme gücünün başında bir vali bulunmaktadır. ABD'nin eyaletleri; Alabama, Kentucky, North Dakota, Alaska, Louisiana, Ohio, Arizona, Maine, Oklahoma, Arkansas,

Maryland, Oregon, California, Massachusetts, Pennsylvania, Colorado, Michigan, Rhode Island, Connecticut, Minnesota, South Carolina, Delaware, Mississippi, South Dakota, District of Columbia, Missouri, Tennessee, Florida, Montana, Texas, Georgia, Nebraska, Utah, Hawaii, Nevada, Vermont, Idaho, New Hampshire, Virginia, Illinois, New Jersey, Washington, Indiana, New Mexico, West Virginia, Iowa, New York, Wisconsin, Kansas, North Carolina, Wyoming. Diğer bölgeler: American Samoa, Guam, Northern Marianas Islands, Puerto Rico, Virgin Islands'dir

1.4. Kültürel Yapı

Amerika kültürü, Amerika Birleşik Devletleri'nin gelenek ve göreneklerini kapsamaktadır. Kültür, dini, yemeği, kıyafetleri, onun nasıl giyildiğini, dili, evliliği, müziğimizi, doğru ya da yanlış olduğuna inanılan şeyleri, sofraya nasıl oturulduğunu, misafirlerin nasıl karşılandığını, insanların birbirlerine nasıl davrandığını içeren bir kavramdır.

Giyim tarzları sosyal statüye, bölgeye, mesleğe ve iklime göre değişmektedir. Amerikan modası, ünlüler ve medyadan büyük ölçüde etkilenmektedir, Statista'ya göre 2019'da ABD Giyim ve Aksesuar satışları 24 Milyar ABD Dolarını bulmuştur (Statista, 2020). Amerikan mutfağı, erken tarihinde Avrupalılar ve Yerli Amerikalılardan etkilenmiştir. Bugün, hamburger, sosisli sandviç, patates cipsi, makarna ve peynir ve köfte gibi yaygın olarak Amerikan olarak tanımlanan bir dizi yiyecek vardır. Amerikan kökenli olmayan yemeklere rağmen, otantik olarak Amerikan olan bir şey anlamına gelmeye başlamıştır. Bir yöreye özgü pişirme biçimleri ve yemek türleri de vardır. Yarborough'a (2022) göre Güney tarzı yemek pişirmeye genellikle "Amerikan rahat yemeği" denir ve kızarmış tavuk, karalahana, börülce ve mısır ekmeği gibi yemekleri içermektedir. Amerika Birleşik Devletleri, dünya çapında televizyon ve filmler de dahil olmak üzere kitle iletişim araçları üretiminde lider olarak tanınmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'lerin başlarında hâkim olan televizyon yayıncılığı endüstrisi, Amerikan televizyon programları artık dünyanın her yerinde gösterilmektedir. Escandon'a (2020) göre ABD film endüstrisi 2019'da 100 Milyar dolar tutarındaki rekor seviyelere ulaşmıştır. Yine de Amerika Birleşik Devletleri'nin sanat kültürü, filmlerin ve televizyon programlarının ötesine uzanmaktadır. New York, Broadway'e ev sahipliği yapıyor ve Amerikalıların zengin bir tiyatro tarihi vardır. Folk Art Museum'a (2022) göre Amerikan halk sanatı sanatsal bir tarzdır. Amerikan müziği, ritim ve blues, caz, gospel, country ve western, bluegrass, rock 'n' roll ve hip hop dahil olmak üzere pek çok stilde çok çeşitli ve öncüdür. Amerika Birleşik Devletleri, diğer sporların yanı sıra

Amerikan futbolu, beyzbol, basketbol ve hokeyi takip eden milyonlarca hayranı olan, spor odaklı bir ülkedir (Zimmerman, 2020).

1.5. ABD'nin Ekonomik Yapısı

ABD, dünya nüfusunu aşan 326 milyon insanı ve 18,6 trilyon dolarlık GSYİH'yi aşan ekonomisiyle, küresel pazarların en önemlilerinden biridir. Ülke, sadece dünyanın en büyük ithalatçısı değil, aynı zamanda dünyadaki en büyük doğrudan yabancı sermaye kaynağıdır. Bu niteliği, ülkelerin dikkatini çeken bir potansiyel pazar haline getirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri hem kapitalizmin hem de sosyalizmin unsurlarını içeren karma bir ekonomiye sahiptir. Bu ekonomik sistem, özel mülkiyeti korur ve belirli bir düzeyde ekonomik özgürlük sağlar. ABD'nin ekonomisi, küresel ekonomi üzerinde doğrudan etkisi olan güçlü bir ekonomi olduğundan dolayı dünya çapında önemli ve belirleyici bir konuma sahiptir. Bu etkisiyle, dünya ekonomisini doğrudan etkileme kabiliyetine sahip olan ABD ekonomisi, uluslararası ticaret, finans ve yatırım alanlarında kilit bir aktördür (Boyle ve Bellucco-Chatham, 2021).

ABD ekonomisi, özel sektörün büyük ölçüde üretim ve hizmetlerin sağlanması ve tüketimiyle ilgilenmesiyle karakterize edilir. Kamunun ağırlığının diğer ekonomilere göre oldukça az olduğu bu sistem, ABD'nin ekonomik yapısının temel özelliğidir ve benzersizdir. Sanayi sektörü, teknoloji yoğun bir üretim yapısına sahiptir ve ABD hem sivil hem de askeri alanlarda teknolojide lider konumdadır. Enerji konusunda da ABD, kaya gazı teknolojisinin yaygın kullanımı sayesinde ham petrol ve LNG ihracatına yönelmiştir ve bu alanda da lider konumdadır (Aytekin ve Uçan, 2018).

ABD'de sektörel dağılım oranları; hizmet sektörü %79.7, sanayi %19.2 ve tarım %1.1 şeklindedir. 155 milyonluk işgücüne sahip olan ABD'de meslek alanlarına yönelik işgücü oranları; yönetsel, mesleki ve teknik alanlarda %37.3; satış ve büro işlerinde %24.2; fabrika, maden ve taşımacılık %20.3; çiftçilik, ormancılık ve balıkçılık %0.7 ve diğer hizmetler %17.6 şeklinde açıklanmıştır (ETO, 2020).

2. Eğitim

2.1. Amerika Eğitim Felsefesi ve Eğitim Tarihi

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim, sivil toplum aracılığıyla eğitimi yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir felsefeyi benimsemektedir. Eğitim sistemi, geliştirici, pragmatik, demokratik, uygulamaya dayalı yaşam temelli ve öğrenci merkezli yapılar üzerine temellenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin kuruluşundan önce, eğitim ve öğretim faaliyetleri kilisenin yönetimindeydi. Bu

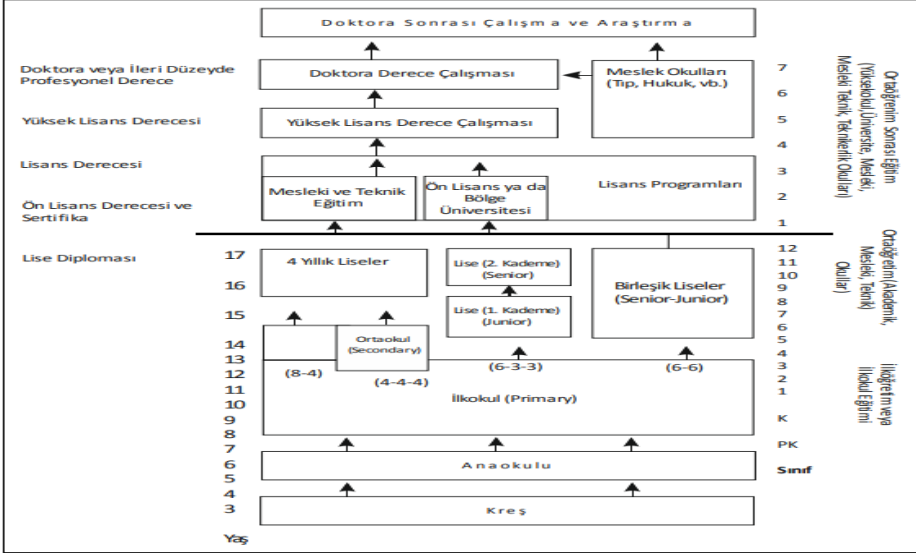
dönemde, farklı kiliselerin varlığı, çeşitli eğitim sistemlerinin mevcudiyetini ifade etmektedir (Erdoğan, 2003).

Amerika kolonileri döneminde, 17. yüzyılın başlarında ilk Amerika okulu kurulmuştur. 1635 yılında faaliyete geçen Boston Latin Okulu, sadece ilk kamu okulu olma özelliğine sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda ABD'nin en eski okulu olma unvanını taşımaktadır (Urban ve Wagoner, 2009). Başlangıçta kilisenin denetiminde yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri, Amerika Birleşik Devletleri'nin kurulmasıyla birlikte ulusal düzeyde yürütülmeye başlanmış ve eğitimde federal sistem kurulmuştur. Bu sayede eyaletlere eğitim konusunda tam yetki verilmiştir. 18. yüzyılın sonlarında kırsaldan kente göçün artmasıyla birlikte kentleşme süreci hız kazandı ve eğitimde "metropolitan deneyim" yaşanmaya başladı. Endüstrinin gelişmesiyle birlikte de mesleki eğitim alanında adımlar atılmaya başlandı. Amerikan toplumunun çok kültürlü yapısı göz önünde bulundurularak eğitimde "çok kültürlü eğitim" uygulamasına geçilmiştir (Erdoğan, 2003). Bu eğitim yaklaşımının amacı, farklı din, dil, ırk gibi özelliklere sahip bireylere ve toplumlara eşit şartlarda eğitim imkanı sağlamak ve Amerikan toplumunu oluşturan çeşitlilik ve farklılıklara saygı duymaktır (Spring, 1998). Amerika Birleşik Devletleri, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedefleyerek eğitimle ilgili tüm yetkileri eyaletlere devretmiştir. Amerika, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya çalışırken, uluslararası dinamikleri ve gelişmeleri göz ardı etmiştir. Kliebard'ın (2004) belirttiğine göre, Sovyetler Birliği'nin (Rusya) 1957'de Sputnik adlı uzay aracını uzaya göndermesi sonucunda soğuk savaş rekabetini eğitim sistemine odaklaması, Amerika Eğitim Sisteminde ciddi yapısal değişikliklerin yapılmasına yol açmıştır. Bunun akabinde Amerika 1961 yılında Ay'a ilk kez bir uzay mekiği göndermiş ve eğitim sisteminde de geleneksel ve ezberci eğitim yerine sorgulayıcı araştırmacı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitime ağırlık vermiştir (Button, 1989).

2.2. Amerika Eğitim Sistemine Genel Bakış

Amerika Birleşik Devletleri federal bölgeleri olan ve toplamda 50 eyalete sahip bir devlettir. Gerek Toprak gençliği gerekse de sahip olduğu nüfus bakımından dünyada ilk sıralarda yer almaktadır. Aynı zamanda bu ülke dünya üzerindeki ben fazla etnik çeşitliliğe sahip ülke olarak da bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminin yapısı ve amaçları özellikleri dikkate alacak şekilde esnek bir yapıya sahiptir (Adams ve Strother-Adams, 2001).

Tablo 3: ABD Eğitim Şeması



Kaynak: <http://www.ed.gov>

Tablo 4: ABD Eğitim Sistemi Hakkında Kısa Bilgiler

Yıllık Eğitim Süresi	▪ 180 Gün
Günlük Ders Saati	▪ 1-6 Sınıf: 6 Saat 50 Dakika ▪ 7-12 Sınıf: 6 Saat 50 Dakika
Sömestri	▪ Eyaletlere Göre Değişmekle Beraber ▪ Genellikle 2 Ya Da 3 Sömestri
Haftalık Ders Saati	▪ 1-6. Sınıf: 30 Saat/Hafta ▪ 7-8. Sınıf: 36 Saat/Hafta ▪ 9-12 Sınıf: 30-35 Saat/Hafta
Program Geliştirme	▪ Eyaletler Sorumludur
Zorunlu Eğitim Süresi	▪ 12 Yıl (6/7-17/18 Yaş)
Okul Öncesi	▪ 4-5 Yaş Arası (Kreş 3-4 Yaş), ▪ Eyaletlerde Farklı Uygulamalar Olabilmektedir.
İlkokul	▪ 6 Ya Da 8 Yıldır (6-12 Ya Da 14 Yaş)
Ortaokul	▪ 7 Ya Da 9. Sınıfta Başlar (13-15 Yaş Arası)
Ortaöğretim	▪ 10-125. Sınıfları Kapsar (1-17/18 Yaş Arası)
Kolejler/Üniversite	▪ 2 Yıllık Kolejler ▪ 4 Yıllık Kolejler ▪ 4+ 2 Yıllık Üniversiteler

Kaynak: Altun, 2022.

3.3. Amerika Eğitim Sistemi

Araştırmanın bu kısmında Amerika'daki eğitim sistemine ilişkin okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ve lisansüstü eğitim programlarına ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Okulöncesi Eğitim

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitim sisteminin en alt kademesinden oluşturmaktadır. Bu eğitimin amacı 4-5 yaş çocuklarına güven duygusu kazandırmak ve onları bir sonraki eğitim kademesi olan ilköğretime hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim parasız olarak verilmekte, bir öğretmen başına ortalama 18 öğrenci düşmektedir (Demirel, 2000). Okul öncesi eğitim için imkânı olmayan ailelerin çocuklarına devlet tarafından karşılanan çocuk gelişim programları uygulanmaktadır. Okul öncesindeki okullaşma oranı ülke genelinde

%65 civarındadır. Öğrencilere okul öncesinde dil, sanat, müzik, koşma, tırmanma ve oyun gibi estetik, sanatsal ve fiziksel aktiviteler sunulmaktadır (Kızılkaya, 2021).

Okul öncesi eğitim 3-5 yaş aralığındaki çocukları kapsamakta ve onların çok sosyal aktiviteler ile birlikte temel eğitimlerini gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır. Okul öncesinde etkinlikler birlikte yapılır ve öğrencilere tekli eğitimler verilmez. Bu aşamada çocuklar ailelerinden ayrı olarak temel ihtiyaçlarını karşılamayı, grup halinde hareket etmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenmektedirler (Kızılkaya, 2021). Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırırken Öncelikle kendi bölgelerindeki okula başvurmak zorundadırlar ancak kontenjan olmaması gibi durumlarda, bu durum belgelendirilmesi şartıyla diğer bölgelerdeki okullara başvuru yapılabilmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti sunan bütün kurumlar “Department of Children and Family Services” adındaki kuruma bağlı olup, bu kurum tarafından denetlenmektedirler (Kara, 2010).

3.3.2. İlköğretim

Amerika'da ilköğretim 6-12 yaş arasındaki çocukların beden, zihin, sosyal ve duygusal açıdan girişimlerini amaçlamaktadır. İlköğretim kademesindeki eğitim ülke genelinde özel ve devlet okullarında aynı formatta verilmektedir. İlköğretim zorunlu eğitim kapsamında olup ülke genelinde okullaşma oranı %100 olarak gerçekleşmektedir. İlköğretim kademesinde okullarda genel olarak sınırsız devreler uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama sayesinde sabit sınıflar ve sabit ders saatleri yerine esnek ve öğrencilerin iş birliğine dayalı öğrenme derini sağlayan bir Öğretim yapılmaktadır. Bu uygulamalar ilköğretim 3. sınıfa kadar devam etmektedir (Erdogan, 2003). İlköğretimdeki Bu eğitim faaliyetlerinde küçük grup çalışmaları, proje çalışmaları desteklenmekte ve bu çalışmalarda disiplinler arası niteliklerin olmasına dikkat gösterilmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilere okuma yazma, telaffuz, müzik, resim, drama eğitimi ve matematik gibi dersler verilmektedir (Harmancı, 2007).

Tablo 5: ABD İlköğretim Haftalık Ders Dağılım Programı

Dersler	SINIFLAR						6 Yıllık Toplam Ders Saati	% Dağılımı	
	K	1	2	3	4	5			6
Okuma/İngiliz Dil Sanatı	%30	700	700	600	600	500	425	3525	36,10
Matematik	%10	250	250	250	250	250	250	1500	15,36
Sosyal ve vatandaşlık Eğitimi	%10	125	150	175	200	225	250	1125	11,52
Bilim	%10	100	100	150	150	175	250	925	9,47
Sağlık	%10	75	75	100	100	125	125	600	6,14
Beden Eğitimi	%10	150	150	150	150	150	150	900	9,22
Görsel Sanatlar	%10	90	90	90	90	90	90	540	5,53
Müzik	%10	75	75	75	75	75	75	450	4,61
Yabancı Dil	-	-	-	-	-	100	100	200	2,05
Çevre Eğitimi								0	-
Bilgisayar Okur yazarlığı								0	-
Kariyer Planlama								0	-
Toplam Haftalık Ders Saati (Dakika)		1565 31 saat/hafta	1590 32 saat/hafta	1590	1615	1690	1715	9765	100,00

Kaynak: World Data on Education, 6th edition, p23,2006/07

Okulöncesi dönem sonrasında ilköğretime geçişler, eyaletlere göre değişmektedir. Bu konuda dört farklı modeli uygulanmaktadır. Bunlar: (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

Model	Okul
8+4 Modeli	Sekiz yıllık Elementary School veya Primary School Dört yıllık High School
4+4+4 Modeli	Dört yıllık Elementary School veya Primary School Dört Yıllık Middle School Dört yıllık High School
6+6 Modeli	Altı yıllık Elementary School veya Primary School Altı yıllık Combined Junior ve High School (Comprehensive High School)
6+3+3 Modeli	Altı yıllık Elementary School veya Primary School Üç yıllık Junior High School Üç yıllık Senior High School

3.3.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim kademesi 6 yıllık ilköğretim kademesinden sonra 3 yıl ortaokul ve 3 yıl da lise düzeyinde verilen eğitimden meydana gelmektedir. Ortaöğretim kademesinde gerçekleşen okullaşma oranı %99'dur. Öğrencilere ortaöğretim kademesinde çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmeleri için düşünme becerilerinin kazandırılması, konuların öğretilmesi, sağlıklı yaşama, demokratik yaşam anlayışı ve bir takım sosyal etkinliklerin öğretmesi amaçlanmaktadır. Ortaöğretimin bir kademesinde öğrencilere yönelik mesleki rehberlik önem verilmektedir. Çünkü bir sonraki kademe öğrencilere mesleki ağırlıklı ve genel eğitime yönelik dersler verilebilmektedir. Bu kademe öğrencilere temel alan ve yan alan dersleri verilmektedir, çünkü bu kademe öğrenciler alan seçimine başlamış olmaktadır (Erdoğan, 2003). Öğrencilere ortaöğretim kademesinde

yaratıcılık, çağdaşlık, azınlıklar, gazetecilik ve kitle iletişim araçları gibi konularda pek çok seçmeli ders imkânı verilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler eğitim ortamları dışında da sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetleri içeren kulüplere ve çalışmalara katılabilmektedirler. Ayrıca öğrencilere haftanın belirli günlerinde sosyal görevler verilerek, öğrencilerin toplumsallaşma süreçlerinin de olumlu yönde etkilenmesi sağlanmaktadır (U.S. Department of Education, 2010).

Tablo 6: ABD Ortaöğretim Ders Dağılım Programı

Dersler	SINIFLAR			3 Yıllık Toplam Ders Saati	% Dağılımı
	(6)	7	8		
Dil Sanatı	400	200	200	800	14,81
Matematik	200	200	200	600	11,11
Sosyal ve Vatandaşlık Eğitimi	200	200	200	600	11,11
Bilim	200	200	200	600	11,11
Dil sanatı, matematik, sosyal ve vatandaşlık , bilim ve yabancı dil (Ek Dersler)	-	200	200	400	7,41
Görsel Sanatlar	50	50	50	150	2,78
Müzik	50	50	50	150	2,78
Pratik sanatlar, Endüstri Teknoloji Eğitimi	100	100	100	300	5,56
Sağlık ve Güvenlik Eğitimi	100	100	100	300	5,56
Beden Eğitimi	100	100	100	300	5,56
Seçmeli Dersler - Pratik Sanatlar, Yaratıcılık Deneyimleri ve Yabancı Dil	400	400	400	1200	22,22
Toplam Haftalık Ders Saati (Dakika)	1800 <small>36 saat/hafta</small>	1800	1800	5400	100,00

3.3.4. Üniversite

Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim, 17. yüzyılda kolej ve üniversitelerin kurulmasıyla başlamıştır. Bu dönemde kurulan ilk üniversiteler, Avrupa üniversitelerinin etkisinde kalmışlardır. Yükseköğretim kurumları, Avrupa'nın eğitim geleneğini takip ederek bilgi ve öğrenme merkezleri olarak gelişmiş ve Amerika eğitim sisteminin temellerini oluşturmuştur (Cohen ve Kisker, 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim, sağlam ve iyi yapılandırılmış bir sistemle yerleşmiştir (Bolay ve diğerleri, 1996). Yükseköğretim, lise sonrası iki ve dört yıllık okullardan oluşmaktadır (Erdoğan, 2003).

Amerika eğitim sisteminde lisans eğitimleri süresi 4 yıldır. Bu süre içerisinde öncelikle genel eğitim, temel eğitim ve çekirdek müfredat dersleri alınır Daha sonra da öğrenciler kendi dallarına ilişkin dersler seçerler. Lisans eğitimini tamamlayabilmek için bir öğrencinin en az 120 kredilik ders alması gerekmektedir. Buna karşılık 30 krediyi tamamlayan öğrencilere freshmen, 60 krediyi tamamlayanlara sophomore, 90 krediyi tamamlayanlara junior ve 90'ın üzerinde krediyi tamamlayan öğrencilere senior adı verilmektedir (Hotcourses, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi dünyanın en büyük ve gelişmiş sistemi olarak bilinmektedir. Bu yükseköğretim sistemi kapsamında 2 yıl öğrenim süresine sahip olan yüksekokullar ve bunların yanında halk kolejleri, kolejler, araştırma üniversiteleri ve üniversiteler olmak üzere farklı amaçlara sahip ve farklı türlerde yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. ABD yükseköğretim sistemi oldukça çeşitlidir ve içerisinde birçok özel okul bulunmaktadır. Özel okulların sayısı, toplam yükseköğretim sisteminin yarısına denk gelmektedir. Bu zenginlik ve çeşitlilik, yükseköğretime devam etmek isteyen her bireyin farklı istek ve ihtiyaçlarına uygun bir program bulmasına olanak tanır. Farklı türdeki üniversiteler ve kolejler, öğrencilere geniş bir yelpazede eğitim ve kariyer fırsatları sunar. Bu da Amerika'da yükseköğretimin kapsayıcılığını ve çeşitliliğini vurgular. Öğrenciler, kendi ilgi alanları ve hedeflerine uygun bir eğitim alma şansına sahiptirler ve böylelikle yükseköğretimin kendilerine özgü yolculuğunda rehberlik eder. Bu durumu Trow (1989), “lise diplomasına sahip olan herkes akademik yetenek veya nitelik göstermeden kolej veya üniversiteye gidebilir” şeklinde özetlemektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim ücretleri oldukça farklılık gösterir. Halk kolejleri, uygun fiyatlarla eğitim hizmeti sunarken araştırma üniversitelerinin öğrenim ücretleri oldukça yüksek olabilir. Üniversiteye kabul için temel olarak, lise mezuniyeti, öğretmenlerden alınan referans mektupları, ders dışı etkinliklerdeki katılım, spor alanındaki yetenekler ve kişisel hedeflerin belirtildiği niyet mektubu talep edilir. ABD yükseköğretim sistemi, öğrencilere bir dizi başvuru kriteri ve değerlendirme süreci sunar. Bu süreç, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını vurgular ve üniversitelerin kabul kararlarını şekillendirir. Öğrenciler, kendi güçlü yönlerini ve hedeflerini ifade ederek, hayal ettikleri eğitimi elde etme fırsatına sahiptirler. Bunların yanında Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test, SAT) ve Amerika Kolej Testi (the American College Test ACT) sınav puanları istenmektedir. Amerika'daki üniversitelere girişte akademik başarıların yüksek sınav puanlarının yanında, referans mektupları, sosyal faaliyetler, hobiler, güzel bir başvuru formu, hedefler ve mülakatlar da önemli role sahiptir.

3.3.5. Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki eğitim, bireye iş bulma veya mevcut işiyle ilgili becerilerini geliştirme amacıyla çeşitli eğitim programları sunarak nitelik kazandırmayı hedeflemektedir. Mesleki ve teknik eğitim kapsamında çeşitli kuruluşlar bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimi geliştirmek ve bununla birlikte Amerika ekonomisini geliştirip kalkındırmak için ABD Eğitim Departmanlığı tarafından birçok çalışma ve projeler sürdürülmektedir (Yakar, 2015).

Ortaöğretim (Lise) sonrası öğrencilere mesleki, teknik, akademik yeteneklerini geliştirmek ve meslek alanlarına yönelik uzmanlık becerilerini arttırmak için eğitim verilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde; (I) İş birliği, (II) Uyum, (III) Hesap verebilirlik, (IV) Yenileşme'den oluşan dört temel prensip benimsenmiştir (U.S. Department of Education, 2022).

ABD'deki mesleki ve teknik eğitim kurumları, çeşitli meslek alanlarında ihtiyaç duyulan ara elemanları yetiştirmek ve pratik eğitimlerini sağlamak amacıyla faaliyet gösterir. Bu kurumlar, web geliştiricisi, program yöneticisi, klinik laboratuvar teknisyeni, işlem ve araştırma analisti, satış temsilcisi, peyzaj ve saha işçisi, yönetici asistanı, masaj terapisti, bilgisayar programcısı, bakım ve onarım işçisi, tıbbi sekreter, radyoloji teknoloğu, optisyen, berber, kuaför, hasta bakıcısı, çocuk bakıcısı, ilaç teknisyeni, diş teknisyeni, garson, aşçı, musluk tamircisi, oto mekanik işçisi, boyacı ve temizlik görevlisi gibi farklı meslek alanlarına yönelik eğitimler sunmaktadır. Bu eğitimler, öğrencilere hem teorik bilgileri hem de pratik becerileri kazandırarak, iş dünyasında başarılı bir kariyere hazırlar. Bu sayede, mesleki ve teknik eğitim kurumları, iş gücüne katkı sağlayarak ekonomik ve toplumsal gelişime katkıda bulunmaktadır. Bu eğitimler için gerçekleştirilecek staj imkanları eyaletlerde farklılık gösterebilmektedir (BSTB, 2017).

3.3.6. Lisansüstü Eğitim

Amerika Birleşik Devletleri'nde, dört yıl süren lisans eğitimini tamamlayan bireyler, daha ileri düzeydeki eğitimlerini lisansüstü seviyede sürdürebilirler. Master ve doktora eğitimleri, üniversitelerin fakülteleri altında yer alan bölüm ve programlar aracılığıyla sunulurken, idari işlemler ise Graduate School (Enstitü) tarafından yürütülür. Lisansüstü programlar, master ve doktora derecelerini ayrı ayrı veya bütünleşik bir şekilde sunabilirler. Üniversiteden üniversiteye ve eyaletten eyalete değişimle birlikte, kayıt, kabul, program yapısı, içerik ve mezuniyet gereksinimleri farklılık gösterebilir. Ancak, bu farklılıklara rağmen, denetim mekanizmaları ve akreditasyon sistemi sayesinde programlar genelde kabul edilir ve tanınır hale gelir. Lisansüstü eğitimde, temelde iki ana yapıdan söz edilebilir: sosyal bilimler ve fen/mühendislik bilimleri. Lisansüstü

programları son derece seçici bir yapıya sahiptir ve başvuranların sadece dörtte biri kabul edilir. Başvuru süreci, lisans not ortalaması, ulusal lisansüstü eğitim sınavı (GRE), öğretim görevlilerinden alınan referans mektupları ve neden bu programa başvurulduğunu açıklayan bir niyet mektubundan oluşur. Bazı okullar mülakat da yapabilir, bu mülakatlar yüz yüze ya da telefon üzerinden gerçekleştirilebilir. Lisansüstü eğitimin büyük bir kısmını yüksek lisans programları oluşturur ve verilen derecelerin %90'ı yüksek lisans seviyesindedir. Eğitim alanı yüksek lisans programlarının en yaygın olduğu alandır (Çapuk, 2014; Wendler, vd., 2010).

Lisansüstü eğitimi master iki yıl, doktora ise üç ve sekiz yıl arasında devam etmektedir. Dersler ise zorunlu ve çok çeşitli seçmeli derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler her dersin sonunda yeterlilik sınavına (comprehensive exam) girmektedir. Yeterlilik sınavının yapılış şekli okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bu sınavı başarı ile geçmiş öğrenciler tez sürecine başlarlar. Öğrenciler tez sürecinde öncelikle tez önerisini hazırlayıp tez yazım sürecine geçerler. Tamamlanan tezler, üç ile beş öğretim elemanından oluşan jüri karşısında savunularak; başarılı olması halinde lisansüstü eğitim tamamlanır. (Yakar, 2015; Çapuk, 2014).

3.3.7. Öğretmen Yetiştirme

Eğitim sisteminin asıl hedefi, bireyleri topluma ve günümüz dünyasına entegre olabilen, çağın gereksinim duyduğu yeteneklerle donatılmış bireyler olarak yetiştirmektir (Çelikten vd., 2005). Amerika eğitim sistemi merkezîyetçi yapıya sahip olmadığı için öğretmen yetiştirmede de üniversiteler arasında farklı uygulamalar meydana gelmektedir (Demirci, 2005; Balcı, 2009). Bu bakımdan Virginia Üniversitesi Örneğinin de Amerika'daki öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu üniversitenin tercih edilmesinin temel sebebi, dünya üniversiteleri arasındaki en üst sıralarda yer almasıdır. Amerika'da öğretmen yetiştirme sistemi ne açıklamak için üniversiteye giriş şartları, eğitim süreçleri ve okul deneyimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Külekçi ve Bulut, 2011).

Öğretmenlik için okuyan öğrenciler ilk 2 yıllarına fen edebiyat fakültesinde ortak ders almaktadırlar. Daha sonra anadal tercihi yaparak Öğretmen olmak isteyen öğrenciler ön koşul eğitim dersleri almak durumundadırlar. Bu dersleri almayan öğrenciler eğitim fakültelerine kabul edilmezler. Bu şartları sağladıktan sonra öğrenciler eğitim fakültelerine başvururlar, kabul edilen öğrenciler ise 3. yılda eğitim dersleri ve okul deneyimi dersleri almaya başlarlar (Kilimci, 2006). Bu süreç içerisinde fen edebiyat fakültesinden de derslerine devam etmektedirler. Öğretmenlik eğitimi süresince öğretmen olmayı istemeyen ve bu eğitimden

vazgeçen öğrenciler fen edebiyat fakültelerinde derslerine devam edebilirler. Eğitim fakültesinde okumak tayken öğrenciler branşlar arasında değişim yapabilirler ve derslerinde üstün başarı sağlayan öğrenciler Master of Teaching (öğretmenlikte yüksek lisans) derecesiyle kurumdan mezun olurlar. Öğretmen olan bu kişiler aynı zamanda Fen Edebiyat Fakültesi diplomasına da sahiptirler. Öğretmen adayları 6. yarıyıldan itibaren haftada bir gün okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ne bu dersler kapsamında Öğretim uygulamalarına katılmaktadırlar. Bu dersler 1 saat teorik 4 saat okullarda uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler sırasında öğretmen adayları, her bir etkinlik için raporlar hazırlamaktadırlar. Öğrenciler her yılın bitiminde üniversite tarafından yapılan bir sınava tabi tutulmakta ve bu sınavlarda geçerli puan almak zorundadırlar. Yeterli puanı alamayan öğrenciler bir üst sınıfa geçemezler. Bunların yanında öğrencilere yıllık olarak performans değerlendirme nerede yapılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarından her yılın sonunda, aldıkları tüm dersleri içeren bir portfolyo dosyası oluşturmaları talep edilmektedir (Külekçi ve Bulut, 2011).

Amerika Eğitim Sistemi içerisinde öğretmenlerin görev süreleri 1 yıl ile sınırlı olup, öğretmenler lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamak da birlikte bu gelişimi zorunlu kılmaktadır (Baş, 2013).

3.3.8. Amerika Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

Her iki ülkenin eğitim sistemlerinin amaçları incelendiğinde, Amerika Eğitim Sistemi'nde bireyin çok yönlü gelişimine vurgu yapıldığı, Türk Eğitim Sistemi'nde ise yetişen bireylerin ülke kalkınmasında, milli birlik ve beraberliği korumadaki rolüne odaklandığı görülmektedir. Amerika'da eğitim sistemi, merkezi bir otoriteye sahip değildir; bu nedenle eğitim yetkileri eyaletlere bırakılmıştır. Bu durum, her eyalette kendi özgün eğitim sistemlerinin bulunduğu anlamına gelmektedir. Eyaletlerde, eğitim kurulları ve müdürleri bulunmaktadır; ayrıca eyaletlere bağlı eğitim bölgelerinde bölge eğitim kurulları ve bölge eğitim müdürleri görev yapmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde ise, merkezi bir yapı olduğu ve ülke genelindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından doğrudan yönetildiği görülmektedir. Türkiye'de, il düzeyinde Millî Eğitim Müdürlükleri ve ilçelerde ise ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri, eğitim yönetimini yerine getirmektedir. Amerika'da, durumu zor olan ve zorunlu eğitimdeki öğrencilere maddi yardım sağlanmakta ve okullarda öğlen yemekleri ücretsiz olarak temin edilmektedir. Türkiye'de de zorunlu eğitime devam eden öğrencilere belirli oranlarda maddi yardımlar yapılmakta, taşınmalı eğitime tabi

öğrencilerin ulaşım ve öğlen yemekleri devlet tarafından karşılanmaktadır (Baş, 2013). Ayrıca hem Amerika'da hem de Türkiye'de ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak sağlandığı gözlemlenmektedir. Yükseköğretime geçişte, Amerika'da öğrencileri seçmek amacıyla herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Amerika'daki üniversiteler, öğrencilerini seçerken GRE, GMAT, SAT gibi sınavlar ve referans mektupları, niyet mektupları, kompozisyonlar, alınan sertifikalar, katılım gösterilen kurslar, seminerler, konferanslar gibi değerlendirmeler kullanmaktadır (Baştürk, 2007). Türkiye'de ise üniversiteye geçiş sürecinde YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) adları altında iki aşamalı bir sınav sistemi bulunmaktadır. Öğrenciler, bu sınavlardan alacakları sonuçlar üzerinden, merkezi bir birim olan ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından üniversitelere yerleştirilmektedirler. Amerika'da üniversiteleri denetleyen herhangi bir bürokratik örgüt veya makam bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de tüm üniversiteler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından denetlenmektedir. Amerika'da mesleki ve teknik eğitim yapısı, Türkiye'deki sistemle benzerlik göstermektedir. Ancak, ABD'deki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının program çeşitliliği Türkiye'dekinden daha fazladır. Amerika'da mesleki ve teknik eğitim ücretlidir, Türkiye'de ise bazı okullar sınavla, bazıları ise sınavsız olarak öğrenci kabul etmekte olup ücretsizdir. Hem ABD'de hem de Türkiye'de özel eğitime muhtaç çocuklar için özel eğitim veren okullar bulunmaktadır, bu okullar çeşitli engellere sahip öğrencilere yönelik eğitim sunmaktadır (işitme engelliler, görme engelliler, ortopedik engelliler, vb.). Amerika'da öğretmenler eyaletler tarafından bir yıllığına atanmakta ve her yıl sözleşmeleri yenilenmektedir. ABD'de öğretmen alımında sınav bulunmamakla birlikte, nitelikleri doğrultusunda öğretmenler işe alınmaktadır. Amerika'da öğretmen olabilmek için eyalet bazında "öğretmenlik sertifikası" almak gerekmektedir. Öğretmenlerin ücretleri Amerika'da eyaletler tarafından belirlenmekte ve ödenmektedir (Baş, 2013). Türkiye'de de Amerika'daki gibi öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık bir lisans diploması ve öğretmenlik formasyonu bulundurmak gerekmektedir. Türkiye'deki öğretmen adayları, üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmekte ve ilgili öğretmenlik alanının kontenjanı dahilinde, 2013 yılından itibaren yapılan KPSS'ye ek olarak öğretmen adaylarına "alan sınavı" getirilmiştir. Öğretmen adaylarının her iki sınavdan aldıkları puanların belli bir ortalaması ile atama yapılmaktadır. Türkiye'deki öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kadrolu veya sözleşmeli statüde atanmakta olup kadrolu öğretmenlerin ömür boyu iş garantisi bulunmaktadır (Demirkaya ve Ünal, 2016).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Amerika Birleşik Devletleri eyalet sistemine sahiptir. Bunun yanında geniş topraklara ve farklı etnik yapılara sahip insanlara sahip olması dolayısıyla ülke genelinde ortak olarak uygulanacak bir eğitim sistemine sahip değildir. Ancak eğitimin temel nitelikleri bakımından İlköğretim ve zorunlu eğitim kademesinde birtakım ortak nitelik ve amaçlar taşımaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretimin bir bölümü veya ayrı olarak düzenlenebilir ve genellikle bir ile üç yıl arasında sürer. İlköğretim, altı ile sekiz yıl arasında değişebilen bir süreyi kapsar; ortaöğretim ise genellikle dört ila altı yıl arasında değişir. Eyaletler arası farklılıklar ve okulların birleşik veya ayrı düzenlenmesine bağlı olarak süreler değişebilir. İlköğretim, birleşik bir yapıda veya ayrı ayrı ilkokul ve ortaokul olarak düzenlenebilir. Ortaöğretime tamamlayan öğrenciler, öğrenimlerine devam etmek istediklerinde çeşitli seçeneklere sahiptir. Bunlar arasında teknik okullar, iki yıl süreli yüksekokullar (community college veya junior college) veya dört yıl süreli kolej ve üniversiteler bulunmaktadır. İki yıllık ön lisans programları ile dört yıllık lisans programlarının ilk iki yılında sunulan ders programları genellikle benzerdir. Öğrenciler, kariyer tercihlerine bağlı olarak teknik alanlarda bir kariyere yönelebilecekleri gibi dört yıl süren bir programa da devam edebilirler. Ön lisans derecesi genellikle iki yıl, lisans derecesi ise dört yıl süren bir eğitim gerektirir. Yüksek lisans derecesi, genellikle lisans derecesi üzerine en az bir yıl süren ders almayı içerir. Doktora programları ise yüksek lisans derecesi üzerine en az iki yıl süren ders, lisans derecesi ile en az üç yıl süren ders almayı gerektirir. Sağlık bilimleri alanında öğrenciler, genellikle dört yıl süren tıp öncesi programlarının ardından dört yıl süren tıp okuluna girebilirler. Hukuk programları ise lisans derecesini takiben üç yıl süren bir eğitimi içerir (Çapuk, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde zorunlu eğitim ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki 6 ve 16 yaş grubu arasındaki çocukların kapsamaktadır. Nüfusun kalabalıklığına ve farklı etnik grupları barındırmasına rağmen ülkedeki ilköğretim kademesinde okullaşma oranı %100 e ulaşmıştır. Ortaöğretim kademesinde ise bu okullaşma oranı %100 e yaklaşmıştır. Ortaöğretim 6 yıldan meydana gelmekte ve ilk 3 yıl ortaokul 2, 3 yıl ise lise özelliği taşımaktadır. Bu kademedeki öğrenciler mesleğe yönlendirilmekte ve mesleki içerikli dersler seçmeli olarak verilmektedir. Yükseköğretim kademesi Amerika'da 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmış olup süresi 4 yıldır. Üniversiteden mezun olmak için öğrenciler 120 kredilik ders yükünü bitirmek zorundadırlar.

ÖNERİLER

ABD eğitim sisteminin ele alındığı bu çalışma sonunda, ABD'deki uygulamalardan Türkiye için yararlı olabilecek bazı unsurlar belirlenerek çeşitli öneriler sunulmuştur:

- Amerika'da öğretmenlik yapabilmek için minimum üniversite mezuniyeti şartı bulunsa da birçok eyalette yüksek lisans derecesi de gereklidir. Ayrıca, öğretmenlere hizmet içi eğitim fırsatları sunulurken üniversitelerde belirli programlara katılarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme imkanı sağlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde yetişkin eğitiminin, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak yeniden uyarlanması, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve olumlu sonuçlar doğuran bir yaklaşımı beraberinde getirebilir.
- Amerika'da öğretmenlik mesleği her yıl yenilenmek zorundadır, bu da öğretmenlere sürekli olarak güncel kalmaları ve mesleki gelişimlerine odaklanmaları için bir teşvik sağlar. Türkiye'de ise öğretmenler ömür boyu iş garantisiyle görev yaparlar, bu durum zaman zaman öğretmenleri kendilerini geliştirmek ve rekabet etmek konusunda teşvik edemeyebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin eğitim ve öğretim konularında daha fazla uzmanlaşmalarını desteklemek amacıyla lisansüstü eğitim programlarına katılımlarının teşvik edilmesi önem arz etmektedir.
- Tüm bunların yanında Türkiye'de lisansüstü eğitim programlarına devam eden öğretmenlere çeşitli teşvikler sağlanarak destek olunmalıdır. Bu teşvikler arasında takdir veya teşekkür belgeleri, aylık ödüller, uzman yönetici atamalarında avantajlar gibi yöntemler bulunabilir. Bu uygulamalar, öğretmenleri lisansüstü düzeyde eğitim almaya teşvik ederek, eğitim sistemine daha donanımlı bireyler kazandırmaya katkı sağlayabilir.
- Her eğitim fakültesinde, uygulama yapılan okul ile fakülte işbirliği ofisleri ya da birimleri kurulabilir.
- Türkiye'deki sınıf koşullarını iyileştirmek ve sınıf içi disiplinsiz davranışları azaltmak adına, derslik sayısının artırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması önemli bir adım olacaktır. Ayrıca, her sınıf için gerekli araç-gereç ve materyallerin sağlanması, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde ders işlemelerine ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına olanak tanıyabilir. Bu önlemler, öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirerek sınıf atmosferini olumlu bir şekilde etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. Q. and Strother-Adams, P. (2001). *Dealing with Diversity*, Chicago: Kendall/Hunt.
- Altun, R. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ABD.pdf>, (Erişim tarihi: 13.10.2022).
- Aytekin İ. ve Uçan, O. (2018). Ticaret Savaşları ve Korumacı Politikalar: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye İlişkileri Bakımından Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(2), 851-862.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegema Yayıncılık. 2. Baskı. s. 39.
- Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Journal of Educational Sciences. 1(1)*, 63-93.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personel seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (BSTB). (2017). Dünyadaki Eğitim Politikalarında Mesleki Eğitimin Yeri.
- Birecikli, İ. B. (2011). Amerika'nın Kuruluşu ve ABD-Avrupa İlişkileri (1776-1876) *History Studies*, ABD ve Büyük Ortadoğu İlişkileri Özel Sayısı.
- Boyle, M. J. ve Bellucco-Chathamı, A. (2021). Is the united states a market economy or a mixed economy? investopedia, <https://www.investopedia.com/ask/answers/031815/united-states-considered-market-economy-or-mixed-economy.asp#:~:text=The%20U.S.%20has%20a%20mixed,intervention%20for%20the%20public%20good>, (Erişim tarihi: 01.11.2022).
- Button, H. (1989). *History of education and culture in America* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Cohen, A.M., and Kisker, C. B. (2010). The sahping of american higher education: emergence and growth of contemporary system, *Second edition*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coğrafya Dünyası. (2022). Amerika Birleşik Devletleri <http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/amerika.htm>, (Erişim tarihi: 13.10.2022).
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD’de Yürürlükte Olan “Eğitim Programları ve Öğretim” Alanındaki Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, ss. 207-237.

- Demirci, A. (2005). *ABD'de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi*, İstanbul: Aktif Yayıncılık.1. Baskı.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkaya, H., ve Ünal, O. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlüşmeli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, 5. baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Escandon, R. (2020). The film industry made a record-breaking \$100 billion last year, forbes, <https://www.forbes.com/sites/rosaescandon/2020/03/12/the-film-industry-made-a-record-breaking-100-billion-last-year/?sh=1fa5bdbd34cd>, (Erişim tarihi: 24.10.2022).
- ETO. (2020). ABD Ülke Bülteni, <https://www.etonet.org.tr/uploads/UlkeRaporlari/abd.pdf>, (Erişim tarihi: 01.11.2022).
- Folk Art Museum (2022). The american folk art museum, <https://folkartmuseum.org/>(Erişim tarihi: 24.12.2022).
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve “hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması” reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 5, Sayı 2, ss. 51-64.
- Harmancı, F. M. (2007). *Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi*. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim sistemleri*, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hotcourses. (2016). *Amerika Eğitim Sistemine Genel Bakış*. Web: <https://www.hotcourses-turkey.com/study-in-usa/subject-guides/amerika-egitim-sistemi/>, (Erişim tarihi: 11.10.2022).
- Kara, Z. E. (2010). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Lisans Düzeyinde Verilen Flüt Eğitiminin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, A. (2021). *Türkiye amerika ve finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. yüksek lisans tezi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Küleççi, E. ve Bulut, L. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 103-114. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/45262/566901>

- Parker, D. (2003). *Batıda devrimler ve devrimci gelenek 1560-1991*, Çev. Kemal İnal, Dost Kitabevi, Ankara.
- Parkerson, D. H. and Parkerson, J. A. (2001). *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*, New York: Routledge.
- Pew Research Center. (2014). religious landscape study, (2014).<https://www.pewresearch.org/religion/religious-landscape-study/>, (Erişim tarihi: 01.11.2022).
- Statista. (2020). Clothing store sales in the United States from 1992 to 2020, <https://www.statista.com/statistics/197644/annual-clothing-store-sales-in-the-us-since-1992/>, (Erişim tarihi: 03.11.2022).
- Trow, M. (1989). American Higher Education-Past, Present and Future, *Studies in Higher Education*, 14(1), 5-22.
- Türk Amerikan İş Konseyi (TAİK). (2012). Amerika Birleşik Devletleri ülke bülteni Mart 2012. <https://www.deik.org.tr/uploads/deik-amerika-birlesik-devletleri-ulke-bulteni-mart-2012.pdf>, (Erişim tarihi: 03.11.2022).
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2022). Amerika Birleşik Devletleri'nin siyasi görünümü. <https://www.mfa.gov.tr/amerika-birlesik-devletleri-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, (Erişim tarihi: 13.10.2022).
- Urban, W. J. and Wagoner, J. L. (2009). *American education: A history* (4th ed.). New York: Routledge.
- U.S. Department of Education (2010). *Structure of U.S. Education*, U.S. Network for Education Information: U.S. Department of Education.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N., and McAllister, P. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- World Data. (2006/07). United states of america, world data on education, 6th edition. Web: <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/europe-andnorth-america/united-states/profile-of-education.html>, (Erişim tarihi: 12.11.2023).
- Yakar, A. (2015). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. *Adil Türkoğlu (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yarborough, K. (2022). The south's most iconic recipes of all time—that we'll never, ever stop making, <https://www.southernliving.com/food/dish/famous-southern-food-recipes>, (Erişim tarihi: 11.10.2022).
- Zimmerman, K. A. (2020). American culture: traditions and customs of the united states. live science, <https://www.livescience.com/28945-american-culture.html>, (Erişim tarihi: 13.10.2022).

BÖLÜM 10

Mekteb-i Tıbbiye’de Ulûm-ı Diniye ve Ahlâk Eğitimi: Bir Giriş Denemesi²

Hasan Sabri ÇELİKTAŞ¹

¹*Bu çalışmada, Osmanlı Yüksek Din Eğitimi Anlayışının Değişimi (XIX. ve XX. yüzyıllarda) başlıklı doktora tezimizin birinci bölümündeki verilerden yararlanılmıştır.*

²*Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, hsceliktas@nku.edu.tr ORCID: 0000-0001-5404-4824.*

GİRİŞ

Osmanlı Devleti’nden günümüze kadar kesintisiz bir şekilde faaliyetlerine devam eden kurumlar arasında Mekteb-i Tıbbiye’nin (1827) müstesna bir yeri vardır. Mekteb-i Tıbbiye, XVIII. yüzyılın sonlarında kurulan mühendishanelerle birlikte Osmanlı eğitim tarihi seyrinin değişmesine katkı veren bir kurum olmanın yanında hem siyasi ve hem de düşünce tarihini etkileyen bir özelliğe sahiptir. Bu özellikler dikkate alındığında Mekteb-i Tıbbiye’nin farklı açılardan incelenmesi önem arz etmektedir. Çalışmamızın konusu Mekteb-i Tıbbiye’de verilen ulûm-ı diniye ve ahlâk eğitimidir. Ulûm-ı diniye eğitimi, insanın varlıkla irtibatını kurmasına ve anlam arayışını bulmasına yardımcı olmaktadır. Ahlâk ise insanın şahsiyetini, karakterini ve insanîyetini şekillendirmektedir. Bu sebeple konunun ulûm-ı diniye ve ahlâk eğitimi açısından incelenmesi, Mekteb-i Tıbbiye’de nasıl bir tabip yetiştirilmek isteniyor sorusuna verilecek yanıtlardan birinin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacaktır.

Başlıkta belirtildiği üzere konunun bir giriş mahiyetinde ele alınmasının bir takım sebepleri bulunmaktadır. Öncelikli sebeplerden birisi genelde Osmanlı eğitim tarihindeki özelde ise Mekteb-i Tıbbiye tarihindeki çalışmalarda, kurumda verilen ulûm-ı diniye eğitimi hususunun dikkatlerden kaçmış olmasıdır. Aynı şekilde ilâhiyat fakültelerindeki din eğitimi bilim dalında yapılan yayınlarda da konuyla ilgili bir çalışmaya şu an için ulaşılamadı. Bu noktada çalışmanın ilgili alan yazına bir katkıda bulunması da umulmaktadır. Bununla birlikte Mekteb-i Tıbbiye’de ulûm-ı diniye eğitiminin incelenmesi -elinizdeki bu çalışmada da kendisinden faydalanılan- 2017 yılında tamamlanan doktora tezimizde, yüksek din eğitimi anlayışı değişiminde XIX. yüzyılda açılan eğitim kurumlarının etkisi kapsamında konu edinilmişti.(Çeliktas 2017:56-61) Zira mühendishânelerle

birlikte Mekteb-i Tıbbiye, Osmanlı Devleti'nde XIX. yüzyıl boyunca açılacak olan hem yüksek seviyeli eğitimi hem de orta seviyeli eğitimi bir çok yönden etkilemiş ve onlara kurumsal yönden de öncülük etmiştir. Bu okulların müfredatında ulûm-ı diniye eğitimi kapsamına giren farklı derslere çeşitli kademelerde yer verilmiştir. Bunun yanında hem mühendishânelerin (Beydilli 1995:25-26) hem de Mekteb-i Tıbbiye'nin yani Tıbhâne-i Âmire'nin hocaları arasında ilmiye sınıfına mensup olanlar bulunmaktadır.(Zorlu 2002b:77-78) Ayrıca müderrisler arasından okula idareci tayin edildiği de görülmektedir. Örneğin Mekteb-ı Tıbbiye-i Şahane nazırlığına 18 Şevval 1275/21 Mayıs 1859'da atanan Hayrullah Efendi (Hekimbaşı Abdülhak Molla'nın oğlu), Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane mezunu olmasının yanında ilmiye rütbesinden evvela İzmir mevleviyetini sonra da Mekke-i Mükerrerme pâyesini elde etmiş bir kişidir.(Rıza Tahsin 1328:50-51) Başka bir örnek 1324'te Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şâhâne'nin ikinci müdürü müderrisinden Haremeyn pâyeli Halid Efendi'dir.(Salnâme-i Devlet-i Aliyye, 1324:533)

Mekteb-i Tıbbiye'de ulûm-ı diniye ve ahlâk eğitimini konu edinen bu çalışmanın giriş mahiyetinde olmasının bir diğer sebebi, öncelikle betimleme yapmak için bu kurumla ilgili arşiv belgeleri gibi birincil kaynaklardan ziyade ikincil kaynaklar üzerinde çalışılmış olmasıdır. Konunun önemine binaen Mekteb-i Tıbbiye'nin kuruluş aşmasından başlayarak kurumsal arşiv belgeleri üzerinde analitik çalışmalar başta olmak üzere, ilk dönem hoca ve öğrencileri hakkında yapılacak monografilerle birlikte ilerleyen süreçte derinlemesine bir durum tespitinin ortaya konulacağına inanıyoruz.

1. OSMANLI DEVLETİ'NDE TIP EĞİTİMİ VE MEKTEB-İ TIBBİYE'NİN KURULUŞU

Anadolu coğrafyasında kurulup üç kıtaya nizam götüren Osmanlı Devleti, bulunduğu coğrafyada kendisinden önce hüküm sürmüş devletlerin hemen her alandaki tecrübelerinden önemli derecede faydalanmıştır. Başta eğitim kurumları, devlet yapısının işleyişi, ticaret sistemi ve benzeri hususların yanında dâruşşifâlar gibi müesseselerin de tecrübe ve birikimlerinden yararlanılmıştır. Dâruşşifâlar, hastalıkların tedavi edildiği ve şifaya kavuşturulduğu yerlerdir. Bu kurumlar farklı coğrafyalarda mâristan, bîmâristan, şifâhâne, bîmarhâne, tımarhâne gibi isimlerle anılmaktaydı. Buralarda aynı zamanda tıp eğitiminin de verildiğine işaret edilmektedir.(Bakkal 2021; Keskinbora 2018; Şeşen 1995) Osmanlılar bunlara benzer kurumlar inşa ederek hem hastalıkları şifaya kavuşturmak hem de tabip yetiştirmek yolunda önemli işler yapmışlardı.(Osman Şevki 1334:70; Zorlu 2002a:79) Bunlardan ilki olarak Yıldırım Bayezid'in (1389-1403) inşa ettirmiş olduğu dâruşşifâ (1400) aynı zamanda tıp eğitiminin

verildiği bir kurum olarak görülmektedir.(Osman Şevki 1334:71) Daha sonra Edirne’de Sultan II. Bayezid’in (1481-1512) ve İstanbul’un fethiyle birlikte Fatih Sultan Mehmet’in (1444-1446, 1451-1481) inşa ettirdiği dâruşşifâlarda da tıp eğitimi verilerek devletin tabip ihtiyacı karşılanmıştır.(Sarı 2019:355; Osmanlı Devleti’nde hekim ihtiyacının karşılandığı diğer kaynaklar için bkz. Zorlu 2002b:66)

Kanun-i Sultan Süleyman (1520-1566) döneminde inşa edilen Süleymaniye medreseleri arasında bir de tıp medresesi yapılması, daha önce dâruşşifâlardaki uygulamalardan farklı olarak müstakil bir tıp eğitiminin verildiği bir mekana işaret etmektedir. Kaynaklarda Tıp Medresesi ya da Dâru’t-Tıp olarak da geçtiği ifade edilen bu kurum 1553-1559 tarihleri arasında bina edilmiştir.(Sarı 2019:357; Zorlu 2002a:82-84) Osmanlı Devleti’nde tıp eğitimi faaliyetlerinin, bu eğitimin tabiatı itibariyle yapılan tedavinin nasıl ve ne şekilde icra edildiğinin öğrenci tarafından gözlemlenmesi için uygulamalı bir tarzda verildiği ifade edilmektedir. Bunun yanında nazari eğitim de gerek dâruşşifâlarda gerekse Süleymaniye Tıp Medresesi’nde verilmekteydi.(Sarı 2019:356) Osmanlı Devleti’nde yetişen hekim, cerrah ve kehhâllerin (göz hekimlerinin) eğitimlerinde önce mukaddemât-ı ulûm derslerini tamamlamaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu dersler medrese eğitim anlayışında âlet ilimleri olarak bilinen ulûm-ı Arabiye ve edebiye, mantık, hikmet, usûl gibi ilimleri kapsamaktadır. Bunların üzerine ulûm-ı âliye kapsamındaki kelâm, fıkıh, hadis ve tefsir ilimlerini de tahsil etmektedirler.(Ünver 1946:129; Zorlu 2002b:67 ve 78-80; Zorlu 2017:44) Bu ilimlerle birlikte ilm-i ebdân denilen hekimlikle ilgili ilimlere geçilmektedir.(Zorlu 2002b:82-85)

Osmanlı Devleti’nde yeni düzende ilk tıp mektebi için çalışmaların tarihi 1805 yılına kadar geri götürülebilmektedir. Sultan III. Selim (1789-1807) döneminde yayınlanan Bahriye Kanunnamesi’nde (1805) donanmaya ilişkin bir takım yeniliklerin yanında bahriyeli subaylara verilecek sağlık hizmetleri de yeniden bir düzene konuluyordu. Bu düzenlemelerin altında Sultan III. Selim’in Tersane-i Âmire’de tıp eğitimi verecek yeni bir okul açma fikrinin yattığı bildirilmektedir. Bu düşünce üzerine tersane içinde bir “tıphâne” ve bir hastane inşası emredilerek buraya uygun bir takım atamalar yapılmıştır. Konuya ilişkin Bahriye Nâzırı Seyyid Ali Efendi’nin sultana sunduğu bir rapor üzerine 1807 yılında Tersane Tıbbiyesi Nizamnâmesi çıkarılmıştır. Bir süre eğitime devam edilse de Sultan III. Selim’in tahttan indirilmesinden sonra bu okulun durumu hakkında şu için bilgi bulunmadığı ifade edilmektedir.(İzgoer ve Perk 2022:XIV-XVI)

Sultan III. Selim döneminde Osmanlı tebaasından Rumlar’ın da tıp eğitimine ilişkin girişimlerinin olduğu bilinmektedir. Ergin, İstanbul’un fethinden itibaren

faaliyetine devam eden Fener'deki mektepten başka 1220/1805'te Kuruçeşme'de dil, edebiyat ve riyaziyat eğitiminin verildiği bir kurum ve bunun yanında bir hastane ile darülaceze oluşturulduğunu aktarmaktadır. Bu kurumun başında olan Dimitraško Morozbeyzade (Demetreus Mourouzy), okula bir şube olmak üzere tıp mektebi açılması için hükümetten izin almıştır. Bu mektebin, kesin olmamakla birlikte en geç 1820'ye kadar devam ettiği bildirilmektedir.(Ergin 1977:334; İzgöer ve Perk 2022:XVI-XVII) Hakkında çok fazla bilgi bulunmayan bu okulun varlığı önemlidir. Osmanlı Devleti'ndeki yabancı unsurların kendilerine ait yüksek öğrenim verilen bir kurum oluşturmaları anlaşıldığı kadarıyla 19. Yüzyılın başlarına tekabül etmektedir. Eğitim müfredatı hususunda dil, edebiyat ve riyaziyat verildiği bildirilmektedir. Sonradan buna tıp eğitimi de ilave edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıntısına vakıf olamadığımız bu müfredata bakıldığında Avrupa'daki klasik üniversiteyi andırmaktadır. XIX. yüzyılda yeniden yapılanan üniversite hüviyetinin olmadığı görülmektedir. Bu husus önemlidir. Zira dünyadaki üniversiteler de bugünkü anlamda çoklu fakülteli eğitim yapılanmasına XIX. yüzyıl içerisinde geçmiştir.

Bütün bu gelişmelerin akabinde Sultan II. Mahmut'un (1808-1839) başa geçmesinden sonra 1826'da devletin ordu düzeninde yaptığı büyük değişimle birlikte Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye diye anılacak yeni bir ordu tesis edilmişti. Bu ordunun genel işleyişi hakkındaki kanunname, ordunun her düzeninde bir tabip ve cerrah vazifelendirileceği ifade edilmektedir. Bunun gereği olarak Sultan II. Mahmut'un emriyle Sadrazam Benderli Mehmet Selim Sırrı Paşa, konunun muhataplarıyla bir görüşme gerçekleştiriyor. Burada görüşlerini bildiren Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi, tıp eğitimi veren yeni bir kurum açmayı teklif etmiştir.(İzgöer ve Perk 2022:XVII) Bunun üzerine ilk başlarda Tıbhâne-i Âmire ve Dârüttıbb-ı Âmire olarak anılan(Sarı 2004:2) Mekteb-i Tıbbiye, tıp alanındaki yeni gelişmeleri takip edebilmek, askeriyenin ve milletin doktor ihtiyacını karşılamak(Kahya 1985:688) maksadıyla Sultan II. Mahmud döneminde 15 Şaban 1242/14 Mart 1827 tarihinde açılmıştır.(Rıza Tahsin 1991:3) Yeni usulde tıp okulunun açılışı aslına bakılırsa Avrupa'da da çok eskilere dayanmamaktadır. Örneğin Fransa'da teorik esaslar üzerine eğitim yapan eski tıp fakültesinin yerine pratik eğitimi önceleyen yeni bir tıp okulu olarak 4 Aralık 1794'te Ecole de Santé tesis edilmiştir.(Kahya 1985:689-91) Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin tıp alanında attığı adımların Avrupa'da yaşanan gelişmelerle koşut olarak seyir izlediğini ileri sürmek mümkündür.

2. MEKTEB-İ TIBBİYE'DE (1242/1827) ULÛM-I DİNİYE VE AHLÂK EĞİTİMİ

Osmanlı Devleti'nde yeni açılan tıp mektebinde öğrenim görecek olan öğrenciler Asâkir-i Mansûre acemilerinden, Süleymaniye Tıp Medresesi öğrencilerinden(Sarı 2004:2; Ünver 1943:177) ve mukaddemât-ı ulûmu tahsil edenlerden oluşmaktadır. Yeni tıp okulunun ilk hocaları ise medrese tahsilini tamamlamış müderrislerden müteşekkildi. Bunların yanında Osmanlı tebaası olan iki kişi de bulunmaktaydı.(Rıza Tahsin 1991:3-5) Okulun ilk nâzırı olan Mustafa Behçet Efendi'nin (h.1249/m.1834) konu hakkında vermiş olduğu takririnde ders verecek hocaların Müslüman olması gerektiğine vurgu yaptığı bildirilmektedir.(Kahya 1985:689) Ergin, bu takrirden Mustafa Behçet Efendi'nin, kadim usule göre meşgul olan Müslüman tabiplerin yeni usule göre fen tahsilinde bulunmaları üzerinde durarak İstanbul'da kurallarına uygun şekilde müstakil bir Dâru't-Tıbb-ı Âmire açılmasını önerdiğini bildirmektedir. Bu sayede kadim ve yeni tıp ilminin eğitim öğretimi yapıldığı takdirde birkaç sene içinde askeriyede istihdam edilen yabancı doktorlara gerek kalmayacağını ifade etmektedir. Mustafa Behçet Efendi ders programı da önermektedir. Buna göre, bir hoca ve iki muallim eğitim kadrosunda bulundurulacaktır. Müslüman olması tercih sebebi olan Hoca, (öğrencilerin bir miktarına denilerek bir takım öğrencilerin bunları öğrenip geldiği varsayılmış olmalı) sarf, nahiv, imlâ, kitabet, ecza ve nebatatın isimleri, ilel ve emrazın mümkün olduğu merteye Arapça ve Türkçe isimlerini öğretecektir. Bu derslerin yanında Hoca, öğrencilerin usûl-i diniye ve akaitlerini tashih etmek üzere ilmihal ve Birgivî Risâlesi'ni¹ talim ettirecektir. İkinci muallim, Fransızcanın sarf ve nahvini öğretecektir. Geri kalan zamanlarda da cerrahlık mesleğini talim ettirecektir. Diğer muallim ise Fransızcaya iyice aşina olan yetenekli öğrencilere kâğıt üzerinde teşrih ameliyesini ve tıp ilminin giriş bölümlerini Fransızca öğretecektir. Bu grubun arasından da yetenekli olanları seçerek hastaneye gönderilerek tabiplik veya cerrahlıktan hangisine yatkınsalar oraya yönlendirilecekler.(Ergin 1977:336-37. Bu takrir 22 Cemaziyülevvel 1242'de verildiği söylenmektedir. Ergin bu belgenin yeri olarak şu bilgiyi vermektedir: Arşiv dairesi, Muallim Cevdet'in sıhhiye defteri, numara: 1287.) Anlaşıldığı kadarıyla o dönemde kadim usûl üzere tıp tahsil edenleri de (özellikle cerrah olanlar) Tıbhâne hocalarından yeni usûl üzere ders görüp bir sene zarfında yetiştirmeleri de gündeme gelmiştir.(Ergin 1977:338-39) Burada önemli nokta medrese çıkışlı olan Mustafa Behçet Efendi'nin tıp medresesinden farklı bir formatta yeni tıp okulu kurulması ihtiyacını dile getirmesidir. Bu durum

¹ Muhammed b. Pir Ali Birgivî'ye (981/1573) ait olan bu eser Osmanlı'da tahsilin ilk seviyesinde okunan eserler arasındadır.

ilmiye sınıfının yeni oluşan eğitim kurumlarının karşısında değil bizzat ve bilfiil yanında olduklarını göstermektedir. Bunun aksini iddia edip ilmiye sınıfıyla yeni eğitim kurumları arasında bir çatışma olduğunu söyleyenlere karşı da bir delil olmaktadır.

Mekteb-i Tıbbiye’de, nitelikli öğrenciler yetiştirmek maksadıyla kendi bünyesinde hazırlık eğitimi verilmiştir. Okula kayıt yaptıran öğrenciler seviye bakımından bir ayrıma tabi tutulmuştur. Öğrencilerden ulûm-ı Arabiye derslerini görmüş olanlar ayrılarak, bu dersi görmemiş olanlardan bir sınıf oluşturulmuştur. Bu öğrencilere medrese eğitim anlayışının temelinde yer alan derslerden Emsile, Binâ, Maksûd, akâid-i diniye ve Gülistan gibi dersler ile Osmanlıca’yı iyi bir şekilde öğretmek için hüsn-i hatt-ı Osmanî, kavaid-i Osmaniye ve imlâ-yı Osmanî okutulmuştur. Yeni tıp okulunda alan dersleri Fransızca okunacağı için bütün öğrenciler ayrıca Fransızca dersini de görmüştür. Fransızca haricinde buradaki dersler medrese eğitim anlayışındaki âlet ilimlerine kısmen karşılık gelmektedir. Bir nevi hazırlık eğitimi gibi görülebilecek bu eğitim tamamlandığında öğrenciler gerek önceden okudukları derslerden gerekse tıbbiyede gördükleri derslerden imtihan yapılarak derecelerine göre dört sınıfa yerleştirilmişlerdir. Dördüncüden birinciye doğru derecelendirilip isim verilerek oluşturulan sınıfların* üst seviye olan birinci ve ikincisinde sadece tıp ile alakalı dersler okutulmuştur.(Rıza Tahsin 1991:5) Mekteb-i Tıbbiye’de orta öğretim kapsamında değerlendirilebilecek olan hazırlayıcı eğitim, öğrencilere okulun bünyesinde verilmiştir. Daha sonra hazırlayıcı eğitim tamamlanınca yüksek eğitime geçilmiştir.

Tablo 1: 15 Şaban 1242/14 Mart 1827’de kurulan Tıbhâne’nin ilk yıllarına ait ders programı

Sınıflar	Dersler				
Sınıf-1 Râbi’	Ulûm-ı Arabiye	Akâid-i Diniye	Fransızca	Hikmet	Kimya
Sınıf-1 Sâlis	Akâid-i Diniye	Fransızca	Teşrih	Nebatat	Hayvanat
Sınıf-1 Sâni	Hıfzıssıhha	Müfredat-1 Tıp	Menâfiü’l-A’zâ	Fenn-i Cerrahi-i Askerî	
Sınıf-1 Evvel	Emrâz-1 Dâhiliye	Emrâz-1 Hâriciye	Fenn-i Vilâde		

Kaynak: Rıza Tahsin 1991:5

* Derecelendirme aşağıdan yukarıya doğru şu şekildedir: Sınıf-1 Râbi’, Sınıf-1 Sâlis, Sınıf-1 Sâni ve Sınıf-1 Evvel.

Tablo 1’de görüldüğü üzere tıp öğrencilerine ilk iki senede ulûm-ı diniyeye ait dersler kapsamına girecek olan akâid-i diniye okutulmuştur. Tıp derslerinin yer aldığı dördüncü sınıf sisteminde okutulan akâid-i diniye dersi İslâm inanç esaslarını içermektedir. Medrese eğitimi sürecinde okutulan eserlere kıyas ederek bu derslerin içeriği hakkında bir fikir edinebiliriz. Medrese eğitim anlayışında ulûm-ı Arabiye derslerine başlamadan önce talebeye okutulan eserler arasında yukarıda ismi geçen Birgivi Risâlesi bulunmaktadır.(Saçaklızâde 2009:238) Risâlenin içeriğinde temel inanç esasları, temel ibadetle ilgili bilgiler ve kavramlar yer almaktadır. Ulûm-ı Arabiye derslerine başladıktan sonra ise akâid ile ilgili iktisâd seviyesinde Ömer Nesefî Risâlesi(“Ebû Hafs Necmüddîn Ömer b. Muhammed b. Ahmed en-Nesefî es-Semerkanî’ye (h.537/m.1142) ait bu eser üzerinde farklı kişiler tarafında şerhler yazılmıştır.” Ayrıntılı bilgi için bkz. Aslantürk 2006:571-73) okunmaktadır.(Karaaslan 2015:76) Bu akâid risalesinin Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye matbaasında (1835’te Mekteb-i Harbiye’de kurulan matbaanın okulda okutulacak ders kitaplarının basılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Bkz. Eser 2012:112-13) basılmış nüshaları bulunmaktadır. Baş tarafında fıkıh metni ile birlikte Arapça olarak basılan Risâle-i Nesefiye fi’l-Akâid’de (Metn-i Fıkh-ı Keydânî ve Risâle-i Nesefiye fi’l-Akâid 1286) beş sayfalık metin ve buna ilaveten temel akâid (inanç) meselelerini içeren altmış sekiz beyitlik Arapça bir şiir yer almaktadır. Bu nüshalardan hareketle o dönemdeki teknik ve tıp mekteplerinde söz konusu risâlenin okunmuş olabileceğini çıkarabiliriz.

Tıbhâne, Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane (1839) (İzğöer ve Perk 2022:XVIII) haline geldikten sonra hazırlık kapsamındaki bölüm ayrı bir okul şeklini alarak 1261/1845 tarihinde Mekteb-i İdâdî-i Tıbbî kurulmuştur. Öğretim süresi ilk dört sınıfı idâdî, son beş sınıfı da âli olmak üzere dokuz yıla çıkarılmıştır. Bu dönemde öğrencilerin normal imtihanların yanında üç doktora imtihanı ve bir tez imtihanı vermeleri gerekmektedir.(Rıza Tahsin 1991:26-28) Bu imtihanlarla birlikte Osmanlı eğitim sistemine doktora ve tez kavramlarının da girmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca Mekteb-i İdâdî-i Tıbbî’yi daha sonra açılacak olan idâdî mekteplerinin de bir öncüsü olarak kabul edebiliriz.

Mekteb-i Tıbbiye’nin sonraki zamanlarda öğretim senesinin altı yıla çıktığı görülmektedir. Nevsâl-i Afiyet’te (1315/1899) yayınlanan altı senelik programın ilk üç sınıfında ilm-i fıkıh, dördüncü ve beşinci sınıflarda da ilm-i akâid dersleri yer almaktadır.(Nevsâl-i Afiyet: Salnâme-i Tıbbî 1315:75-77) Aşağıdaki tabloda dersler görülmektedir.

Tablo 2: Nevsâl-i Afîyet'te 1315/1899'da Yayınlanan Mekteb-i Tıbbiye'nin Altı Senelik Ders Programı

Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene
Hikmet-i Tıbbiye	İlm-i Teşrih	İlm-i Teşrih	Emraz-1 Umûmiyye	Emraz-1 Dâhiliye	Tıp Kanunu
Kimya-i Gayri Uzvi	İlm-i Nebatat	Fizyoloji	Müfredat-1 Tıb	Emraz-1 Hâriciye	Emraz-1 Dâhiliye
İlmü'l-Arz ve'l-Meâdin	Kimya-i Uzvi ve Fenn-i İspençiyari	İlm-i Hayvanat	Hıfzı's-Sıhhat	Fenn-i Kıbâle	Emraz-1 Hâriciye
İlm-i Fıkıh	İlm-i Fıkıh	İlm-i Fıkıh	İlm-i Akâid	İlm-i Akâid	Seririyyat-1 Dâhiliye
Lisan-1 Fransevî	Lisan-1 Fransevî	Lisan-1 Fransevî	İlm-i Ensac (Doku Bilimi)	Teşrih-i Marazî	Seririyyat-1 Hâriciye
	Kitâbet	Kitâbet	Ameliyat-1 Cerrahiye	Emraz-1 Asabiye	Seririyyat-1 Kehhâliye
				Seririyyat-1 Dâhiliye	Seririyyat-1 Efrenciye ve Cildiye
				Seririyyat-1 Hâriciye	Seririyyat-1 Hançeriye ve Üzniye
				Seririyyat-1 Kehhâliye	Emraz-1 Etfâl
				Seririyyat-1 Hançeriye ve Üzniye	Müdevet-i Sıhhiye
				Seririyyat-1 Cildiye ve Efrenciye	
				Bakteriyoloji	

Kaynak: Nevsâl-i Afîyet: Salnâme-i Tıbbî 1315:75-77

Tablo 2'deki dersler incelendiğinde ulûm-ı diniye kapsamındaki derslerin isimlendirmesinde bir değişikliğe gidildiği görülmektedir. Mekteb-i Tıbbiye'nin ilk yıllarında ulûm-ı diniye dersleri ilmihâl şeklinde verilirken sonraki dönemlerde fıkıh ilmi ve akâid ilmi seviyesinde verilmeye başlandığını söyleyebiliriz.

Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne'de Almanya'dan gelen iki profesör tarafından hazırlanan ve 1319/1901 yılında tatbik edilen programda da ulûm-ı diniyeye ait

derslere yer verildiği görülmektedir. O dönemde sınıf-ı âlîsi beş sene olan mektebin bu programında ulûm-ı diniye dersi ilk üç senede, ilm-i ahlâk dersi de birinci senede yer almıştır. Ulûm-ı diniye dersine Hoca Haşim Efendi, Ahlâk dersine Mazhar Bey girmektedir.(Galip Ata 1341:131-32; Rıza Tahsin 1991:65-66) 1321/1903 Maarif Salnâmesi'nde Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şâhâne'nin altı senelik programı verilmektedir. İlk iki sene derslerinde Fıkh-ı Şerif; birinci sınıfta İlm-i Ahlâk; üçüncüden altıncı sınıfa kadar da Akâid-i Diniye dersi görülmektedir.(Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye (6. Sene) 1321:80-81)

Ergin, bu derslerin konulmasına sebep olarak o dönemlerde tıp mektebindeki gayrimüslim öğrencilerin sayıca fazla olmasının ortaya çıkaracağı sakıncayı önlemek olduğunu ileri sürmektedir.(Ergin 1977:652 Adı geçen yerde Ergin, 1313/1897'den itibaren ikinci sınıf programına Fıkıh, iki sene sonra da bütün sınıflara Ulûm-ı Diniye dersinin konulduğunu kaynak göstermeden belirtmektedir. Lakin Nevsâl-i Afiyet'teki programda bütün sınıflarda Fıkıh dersinin olmadığı, dördüncü ve beşinci sınıflarda da Fıkıh yerine İlm-i Akâid dersinin konulduğu görülmektedir. Bkz. 147. dipnot. Ergin, Eczacı Mektebi'nde de aynı programın uygulandığını bildirmektedir. Bkz. Ergin, a.g.e., s. 657.) Ergin'in buradaki gerekçesinin özellikle II. Abdülhamid (1876-1909) dönemine bakıştaki yaklaşım farkından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu farklı yaklaşım II. Abdülhamid döneminde yapılan eğitim faaliyetlerini “dinselleştirme” şeklinde üretilmiş bir kavram üzerinden tasvir etmektedirler. Dolayısıyla o dönemin mekteplerinde yukarıda bahsi geçen derslerin müfredata alınmasını, kendi ürettikleri “dinselleştirme” ya da “İslâmlaşma” politikası zaviyesinden okuma eğilimindedirler.(II. Abdülhamid dönemini “İslâmlaşma” kavramsallaştırmasıyla değerlendirmeyi öne çıkaran bir çalışma için bkz. Somel 2010:22-23) Ancak yukarıda görüldüğü üzere bu dersler okulun ilk kurulduğu yıllardan itibaren müfredatta doğal olarak yer almaktadır. Fıkıh ve akâid, Osmanlı toplumunun fertlerinin varlıkla irtibatını kurduran ve onlara hayat bakış açısı kazandıran alanlardır. Bu sebeple söz konusu derslerin o dönemin mektep sistemindeki müfredat kurgusunda yer alması normal karşılanmalıdır. Örneğin 1859'da mülki idarecileri yetiştirmek üzere açılan Mekteb-i Mülkiye'nin müfredatı arasında ilk dönemden itibaren Fıkh-ı Şerif dersleri bulunmaktadır.(Ceride-i Havâdis, 12 Receb 1275/15 Şubat 1859, sayı 923, s. 1, sütun 2. Mekteb-i Mülkiye'de verilen ulûm-ı diniye dersleri için bkz. Çeliktaş 2021:110-16) Dolayısıyla bu durum Osmanlı Devleti ve toplumu için bir vakıa olarak kabul edilmelidir. Vakıayı bugünden geriye doğru okuma yerine kendi döneminin şartlarını dikkate alarak incelemeyi bir ilke olarak göz önünde bulundurmanın Osmanlı eğitim tarihindeki yanlış tespitlerin önüne geçeceğine kuşku yoktur.

Mekteb-i Tıbbiye'nin dersleri arasında ayrıca İlm-i Edeb ve Vazife-i Tıbbiye isimli bir ders de bulunmaktadır. (Salnâme-i Devlet-i Aliyye 1294:358) Bu dersi Mekteb-i Tıbbiye'de ilk defa Dr. Nahabed Rusinyan'ın verdiği ve Dr. Hovsep Nurican'ın 1881 yılına kadar devam ettirdiği ifade edilmektedir.(Karacaoğlu 2016:151) Buradan anlaşıldığı kadarıyla bu derse ağırlıklı olarak Ermeni hocalar girmektedir. Adı geçen ders meslek etiği gibi bir anlamda olup bugünkü karşılığı da “deontoloji” şeklinde anılıyor. Sarı, 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar ahlâkın ayrı bir ders ya da kanun-yönetmelik gibi hususlarla verilmediği, bilakis ahlâkın insanın tabiatının bir gereği sayılarak hekimin de önce ahlâklı olmasına vurgu yapıldığını belirtmektedir. Buradan hareketle İslâm ahlâk düşüncesinin tıp eğitiminde de benimsendiği söylenmektedir.(Sarı 2006) Dolayısıyla Mekteb-i Tıbbiye'de 19. yüzyılın ikinci yarısında verilmeye başlanan ve muhtemelen İlm-i Edeb ve Vazife-i Tıbbiye isimli dersle birlikte yeni tıp mektebinde ahlâkın, kişiliğin ayrılmaz bir unsuru olarak görülme yerine meslekte dikkat edilmesi gereken hususlar şekline büründüğü ileri sürülebilir.

Bununla birlikte Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne'nin 1319/1901 yılındaki programında görülen ilm-i ahlâk dersi üzerinde ayrıca durulması gerekir. Önceki dönemlerde tabip olacak kişilerin eğitiminde ahlâk müstakil bir ders olarak verilmiş midir? Osmanlı tıp ahlâkı üzerine yoğunlaşan Sarı, İslâm ahlâk anlayışı ile tıp ahlâkının Türk kültürüyle yoğrulmuş bir şekilde Osmanlı dâruşşifâlarının vakfiyelerinde kayıt altına alındığını ifade etmektedir. Onun tespitine göre Osmanlı tıp ahlâkı, hekimlerin dikkat etmesi ve hayatlarında tatbik etmesi gereken davranışlar “vasiyet” başlığında nasihatler olarak verildi. Verilmek istenen ahlâk düşüncesi, insanın tabiatındaki kişilik özelliklerini ve erdemli olmasını temele almaktadır. Öyle ki bu ahlâkî yaklaşımda, uyulması gereken ilke ve kurallar hekimin şahsiyetinden ve karakterinden ayrı düşünülmez; bu ilkelerin hekimin haline yansımaları ve kişiliğini oluşturmada etkin olması beklenirdi.(Sarı 2006:207) Sarı burada Osmanlı tıp ahlâkının ana hatlarını belirtiyor ancak bir hekimin çerçevesi çizilen ahlâkî seviyeye nasıl erişeceği yani ahlâkî eğitimin nasıl verildiği üzerinde durmuyor. Asıl odaklanılması gereken nokta hekimin ahlâkî kimliğini nasıl kazandığı olsa gerektir. Örneğin bir hekimde bulunması gereken ahlâkî özelliklerden adalet, eşitlik, kanaatkârlık ve merhamet gibi ilkelere ilişkin hekim yazarlardan deliller getirilerek konu üzerinde açıklamalar yapılmaktadır.(Sarı 2006:217-19, 2008:1) Cevaplanması gereken asıl soru ise örneğin bir hekime adalet ilkesinin nasıl öğretileceği daha da önemlisi bir hekimin nasıl âdil olacağı meselesi gündeme alınmamaktadır. Çünkü ahlâkî bir ilkeyi bilgi düzeyinde öğrenmek, o ilkenin kişide davranışa dönüşmesine yetmiyor.

Mekteb-i Tıbbiye'nin ders programında görülen ilm-i fıkıh ve ilm-i akâid ile zikri geçen ulûm-ı diniye ve ilm-i ahlâk derslerinin içeriğini o dönemdeki diğer mekteplerde okutulanlar ile kıyas ederek ortaya koymak mümkündür. Örneğin Mekteb-i Sultanî'de ulûm-ı diniye dersinde Dürr-i Yektâ Şerhi(İmamzâde Mehmed Esad 1315) okutulmaktadır.(Mekteb-i Sultanî Ders Programıdır 1316:16) Dürr-i Yektâ Şerhi'nde önce imanî konular ele alınmıştır. Daha sonra temel fikhî meseleler mevzu bahis edilmiştir. İlm-i akâide dair de Şerh-i Akâid(Şerh-i Akâid 1317. Arapça olarak basılan bu kitabın kapağında şu ibare yer almaktadır: Mekâtib-i İdâdiye'nin Altıncı ve Yedinci Sınıflarında Tedrisi Maârif-i Umûmiyye Nezâret-i Celilesi'nce Tensib Kılınmıştır.) isimli eser müfredatta yer almaktadır.(Mekteb-i Sultanî Ders Programıdır 1316:18)

Bunların yanında o dönemde yayımlanmış iki eserden bahsetmek gerekmektedir. Her iki eser de Maârif Nezâreti'nin ruhsatıyla basılmıştır. Bunlardan ilki Hüseyin Remzi'ye ait İlmihâl-i Tıb isimli eserdir.(Hüseyin Remzi 1305) Kitabın kapağında Hüseyin Remzi Bey'in hukuk mezunlarından ve mülkiye doktorlarından olduğu bilgisi vardır. Bu kişi 1302/1886'da Pastör'e, gayretlerini ve buluşlarını taltif üzere Osmanlı Devleti namına Nişan-ı Alî'yi ve kuduz hastalığını tedavi için kurulacak olan enstitüye yapılacak yardımı götürmek ve Pastör'ün keşfettiği yeni tedavi yöntemini ülkeye getirmek için Paris'e giden heyetteki Mekteb-i Tıbbiye Hocası Miralay Hüseyin Remzi Bey olmalıdır.(Rıza Tahsin 1991:49) İlmihâl-i Tıb kitabının iç kapağında "Evâmir ve nevâhî-i diniyye-i İslâmiyyeyi tıbbın hâl-i hazırıyla tatbik eder bir risâledir." açıklaması yer almaktadır. Kitabın içeriğinde ise ibadetlerin (amellerin) ve temizliğin sağlığa ne derece vesile olduğu; yiyecek ve içeceklerin dinî hükümlerine göre yarar ve zararlarının ne olduğu; giyecekler arasından hangilerinin faydalı ve mahzurlu olduğu üzerinde durulmaktadır.(Hüseyin Remzi 1305:14) Bu ilmihâl kitabının yazarına ait bir de beden sağlığının korunması, tıbbî ilaçlar, suyla tedavi, salgın hastalıklardan korunma gibi konularda kırk iki hadis-i şerifî içeren Tıbb-ı Nebevî isimli eserin yine Maârif Nezâreti ruhsatıyla basıldığı görülmektedir.(Hüseyin Remzi 1309) Hüseyin Remzi Bey'in ayrıca Ahlâk-ı Hamîde ve Ahlâk Dersleri isimli kitapları da bulunmaktadır.(Rıza Tahsin 1328:191-92)

Burada bahsedeceğimiz ikinci eser ise Mehmed Reşid'in Hıfzıssıhat-ı Ahlâk isimli kitabıdır.(Mehmed Reşid 1311) Mehmed Reşid, hıfzıssıhat kitaplarının "tıbb-ı cismanî" üzerinde yoğunlaştığını, hâlbuki insanın ruhunun sağlıklı olmasının daha mühim bir mesele olduğunu belirtmektedir. Bu cihetten "tıbb-ı ruhanî" denilen ahlâk kısmının sağlıklı olmasının bedeni de sağlıklı kılacağını ileri sürmektedir.(Mehmed Reşid 1311:4-5) Dolayısıyla kitabında bu yöne ağırlık vermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar devam eden önemli bir eğitim kurumu olan Mekteb-i Tıbbiye'deki ulûm-ı diniye ve ahlâk eğitiminin varlığına dikkat çekilmiştir. İlk kurulduğu dönemden XX. yüzyılın başlarına kadar Mekteb-i Tıbbiye'nin geliştiği devirlerde de ulûm-ı diniye dersleri, okulun hem idâdî kısmında hem de tıp eğitiminin verildiği yüksek kısımlarında müfredatta yer almıştır.

Ulûm-ı diniye kapsamında ilmihâl, akâid ve fıkıh dersleri verilmiştir. Mekteb-i Tıbbiye'nin ilk zamanlarında ulûm-ı diniye eğitiminin ilmihal seviyesinde verilirken sonraki zamanlarında bunun üzerinde fıkıh eğitimi seviyesine çıktığı görülmüştür. Tıp tahsili yapacak kişilerin fıkıh eğitimi almaları ya da okulda tıp eğitiminin verilmesi Osmanlı Devleti'nin dünya görüşlerinin bir gereği olarak görülebilir. En genel tanımıyla fıkıh ilmi, kişinin lehinde ve aleyhinde olan şeyleri bilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Hayatın her alanında bir Müslüman gerek kişisel yaşamında gerekse diğer insanlarla iletişimde ve karşılaştığı durumlarda yapması gerekenlere karşı bilgi sahibi olmalıdır. Bu durumu aslında Osmanlı eğitim sistemindeki müfredat kurgusunun bir tezahürü olarak görmek mümkündür. Bir eğitim sisteminde nasıl bir insan yetiştirelim sorusuna verilen cevaba göre müfredat kurgusu da şekil almaktadır.

Osmanlı tıp ahlâkında dikkate alınan adalet, eşitlik, kanaatkârlık ve merhamet gibi bir takım erdemler bulunmaktadır. Bu erdemlere sahip olmak eğitim ile kazanılacağı söylenebilir. Bu erdemler ahlâk ilminin konusudur. Ahlâk ilmi Osmanlıda müstakil bir ders olarak okutulmaya XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlanıldığı söylenebilir. Daha öncesinde ahlâk, diğer derslerin içeriğinde ve daha da özelinde ise dersi veren hocaların şahsında yaşayarak kazanılması gereken bir hâl olarak görülebilir. Derslerden ulûm-ı diniye kabilinde olanlar ahlâkı besleyenlerdir diyebiliriz. Bu sebeple Osmanlı Devleti'nde tıp eğitimi müfredatında ulûm-ı diniye derslerinin varlığını yetiştirecek hekimlere doğal olarak erdem kazandırılması açısından da okuyabiliriz.

Mekteb-i Tıbbiye üzerine yapılacak ayrıntılı çalışmalar okuldaki müfredat kurgusunun ve bu müfredatın önemli bir unsuru olduğunu düşündüğümüz ulûm-ı diniye ve ahlâk eğitiminin niteliğini daha net ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- Aslantürk, Ayşe Hümeýra. 2006. “Nesefî, Necmeddin”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi 32:571-73.
- Bakkal, Ali. 2021. “İslâm Tarihinde Tıp Eğitimi Nasıl Verilirdi?” Tevilat 2(2):163-89.
- Beydilli, Kemal. 1995. Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne, Mühendishâne Matbaası ve Kütüphânesi (1776-1826). İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Ceride-i Havâdis.
- Çelikaş, Hasan Sabri. 2017. “Osmanlı Yüksek Din Eğitimi Anlayışının Değişimi (XIX. ve XX. yüzyıllarda)”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Çelikaş, Hasan Sabri. 2021. Osmanlı Yüksek Din Eğitimi Anlayışının Değişimi (XIX. ve XX. Yüzyıllarda). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Ergin, Osman. 1977. Türkiye Maârif Tarihi: İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San’at Müesseseleri Dolayısıyla. C. 1-2. İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Eser, Gülşah. 2012. “Türkiye’de Modern Bilimlerin Eğitiminde Mekteb-i Harbiye Örneği”. Osmanlı Bilimi Araştırmaları 13(2):99-114.
- Galip Ata. 1341. Tıp Fakültesi. İstanbul: Yeni Matbaa.
- Hüseyin Remzi. 1305. İlmihâl-i Tıp. Dersaâdet: Mahmud Bey Matbaası.
- Hüseyin Remzi. 1309. Tıbb-ı Nebevî. İstanbul: Mekteb-i Sanayi Matbaası.
- İmamzâde Mehmed Esad. 1315. Dürr-i Yektâ Şerhi. İstanbul: Cemal Efendi Matbaası.
- İzğöer, Ahmet Zeki, ve Haluk Perk. 2022. Görsel ve Belgelerle Sağlık Eğitimi Tarihi: 1 Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane (1903-1933). İkinci Baskı. İstanbul: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Yayınları.
- Kahya, Esin. 1985. “Ondokuzuncu Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı İmparatorluğunda Tıp Eğitimi ve Kalburüstü Hekimlerimiz”. Erdem: Atatürk Kültür Merkezi Dergisi 1(3):685-710.
- Karaaslan, Nuhu Ünal, çev. 2015. XVIII. Asrın Ortalarına Kadar Türkiye’de İlim ve İlimiye Dâir Bir Eser: Kevâkib-i Seb’a Risalesi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karacaoğlu, Emre. 2016. “Osmanlı Mekteb-i Tıbbiyesi’nde Bir Ermeni Hocanın Kaleminden Fransızca Arap Tıbbı Tarihi”. Lokman Hekim Dergisi 6(3):150-58.
- Keskinbora, H. Kadircan. 2018. “Selçuklu Darüşşifalarında Tıp Eğitimi ve Dünyaya Olan Etkileri”. İslam Tıbbı 1-14.
- Mehmed Reşid. 1311. Hıfzıssıhhat-ı Ahlâk Yahud Fezleke-i Tıbb-ı Ruhânî. Dersaâdet: Mahmud Bey Matbaası.

- Mekteb-i Sultanî Ders Programıdır. 1316. İstanbul: Ahmet İhsan ve Şürekâsı.
- Metn-i Fıkh-ı Keydânî ve Risâle-i Nesefiye fi'l-Akâid. 1286. Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye-i Cenâb-ı Mülûkâne Matbaası.
- Nevsâl-i Afiyet: Salnâme-i Tıbbî. 1315. İstanbul: Ahmet İhsan ve Şürekâsı.
- Osman Şevki. 1334. Osmanlı Tabâbeti Tarihi: Devletin Bidâyet-i Teessüsünden Kânûnî Sultan Süleyman Zaman-ı Saltanatına Kadar. C. 1. Dersâdet: Hilal Matbaası.
- Rıza Tahsin. 1328. Mir'ât-ı Mekteb-i Tıbbiye. Dersâdet: Kader Matbaası.
- Rıza Tahsin. 1991. Tıp Fakültesi Tarihçesi (Mir'at-ı Mektebi Tıbbiye). C. I-II. İstanbul: Özel Yayınları.
- Saçaklızâde, eş-Şeyh Muhammed b. Ebî Bekr el-Mer'âşî. 2009. Tertîbü'l-Ulûm. Kahramanmaraş: Ukde.
- Salnâme-i Devlet-i Aliyye. 1294. C. 32.
- Salnâme-i Devlet-i Aliyye. 1324. C. 62.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye (6. Sene). 1321. Dârulhilâfeti'l-Aliyye: Asır Matbaası.
- Sarı, Nil. 2004. "Mekteb-i Tıbbiye". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi 29:2-5.
- Sarı, Nil. 2006. "Osmanlı Hekimliğinde Tıp Ahlâkı". Ss. 207-35 içinde Osmanlılarda Sağlık. C. 1, editör C. Yılmaz ve N. Yılmaz. İstanbul: Biofarma.
- Sarı, Nil. 2008. "Highly Valued Virtues of Classical Ottoman Turkish Medical Ethicss a View from Past to Future". Ss. 1-16 içinde Türk Tıp Etiği ve Tıp Hukuku Araştırmaları Yıllığı. C. 1, editör H. Doğan ve F. S. Mahmutoğlu.
- Sarı, Nil. 2019. "Süleymaniye Tıp Medresesi". Ss. 355-72 içinde Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans, editör F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli, ve Y. Kaymaz. İstanbul: Mahya Yayıncılık.
- Somel, Selçuk Akşin. 2010. Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şerh-i Akâid. 1317. Dârulhilâfeti'l-Aliyye: Matbaa-i Âmire.
- Şeşen, Ramazan. 1995. "Eyyübîler Devrinde Tıp Eğitimi". İslâm Tetkikleri Dergisi 9:221-42.
- Ünver, Ahmet Süheyl. 1946. İstanbul Üniversitesi Tarihine Başlangıç: Fatih Külliyesi ve Zamanı İlim Hayatı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ünver, Süheyl. 1943. Tıp Tarihi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Zorlu, Tuncay. 2002a. "Süleymaniye Tıp Medresesi - I". Osmanlı Bilimi Araştırmaları 3(2):79-123.
- Zorlu, Tuncay. 2002b. "Süleymaniye Tıp Medresesi - II". Osmanlı Bilimi Araştırmaları 4(1):65-98.

Zorlu, Tuncay. 2017. “Tıp Bilgisinin Dolaşımı Açısından Süleymaniye Tıp Medresesi ve Dâruşşifası”. Ss. 37-45 içinde Sahn-ı Semân’dan Dârülfünûn’a Osmanlı’da İlim ve Fikir Dünyası (Âlimler, Müesseseler ve Fikrî Eserler) - XVI. Yüzyıl, editör E. Demirli ve A. H. Furat. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.

BÖLÜM 11

İş Aile Yaşam Çatışması ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Tükenmişliğin Aracı Rolü

Selçuk DEMİR¹

1. Bu çalışma, 19-22 Haziran 2019 tarihinde Ankara'da düzenlenen VI th International Eurasian Educational Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.
2. Doç. Dr.; Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2904-6443

GİRİŞ

Her gün yenilenen teknoloji, küreselleşme ve rekabet gibi hayatın her alanında etkilerini hissettiğimiz bu değişimlerin sonucunda bireyler, çalışma tempolarını arttırmak zorunda kalmaktadırlar. Robbins ve Judge (2012); eşlerden her ikisinin de çalışma hayatına dahil olması ve küçük çocuklu kadınların işgücündeki oranlarının artması gibi değişimlerin her iki cinsiyetin de iş ve aile sorumluluklarını etkilediğini belirtmektedir. Eşler; işle birlikte ev, çocuk, aile, anne-baba ve arkadaşlara yeterince vakit ayıramamaktadırlar. Bir yandan kişisel ve ailesel gereksinimlerini karşılamaya çalışan bireyler, bir yandan da işlerinin gerektirdiklerini yapmaya çalışmaktadırlar. Gürbüz (2014) bireylerin, birden fazla rolü aynı anda üstlenmek zorunda kaldıklarını ve bunun neticesinde işleri ile aileleri arasında denge kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedir. İş ve aile arasında denge kurulmasına yönelik, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de ciddi sorunlar oluşabilmektedir. Nitekim Tanrıdoğan ve İşcan (2016); öğretmenlerin işle ilgili sorumluluklarını evde de sürdürmek zorunda kaldıklarını ve ders yüklerinin fazla olduğunu ifade etmektedir. Bu durumlar, doğal olarak öğretmenlerin iş ve yaşamları arasında denge oluşturmalarını daha zor hale getirmektedir. İş ve aile arasında denge kurulamaması ise öğretmenlerin, iş ve aileleri arasında sıkışıp kalmalarına ve rol çatışması yaşamalarına neden olmaktadır.

Efeoğlu ve Özgen (2007: 238); iş-aile yaşam çatışmasını, bireyin örgütün üyesi olmaktan dolayı işinin gerektirdiği rolü ile bir aile üyesi olmasının gerektirdiği rollerinin çatışması şeklinde tanımlamaktadır. Gürbüz (2014); iş-aile yaşam çatışmasının altında yatan esas nedenin, toplumdaki kadın ve

erkeklerin geleneksel rollerindeki değişim olduğunu vurgulamaktadır. Robbins ve Judge (2012) ise iş-aile yaşam çatışmasının, önceleri çocuklu kadınların büyük oranda iş hayatına katılmasıyla oluşan bir durum olarak görüldüğünü fakat örgütlerde bu durumun sadece çocuklu kadınlarla sınırlı olmadığını anlaşıldığını ifade etmektedirler. Erkek çalışanların ve çocuksuz kadınların da bu çatışmayı yaşadıkları görülmüştür.

İş-aile yaşam çatışması, birbiriyle ilişkili olan farklı iki yapıdan oluşmaktadır (Allen, Herst, Bruck ve Sutton, 2000; Dursun ve İştar, 2014; Gürbüz, 2014). Bunlardan birincisi olan aile-iş çatışması, bireyin aile yaşamındaki rollerinin, iş yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumudur. İkincisi iş-aile çatışması ise kişinin iş yaşamında rollerin, aile yaşamındaki sorumluluklarını yerine getirmesine engel olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Dursun ve İştar, 2014; Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996).

İş-aile yaşam çatışması bir çeşit rol çatışması olarak belirtilmektedir (Gürbüz, 2014). Bireyden işine ve ailesine yönelik sorumluluklarını aynı anda yapması beklenmektedir. Dolayısıyla bireyin eş zamanlı sergilemek durumunda kaldığı bu iki rol, birbiriyle tutarsızlık göstermekte (Parasuraman ve Simmers, 2001) ve bireyde baskı unsuru oluşturmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Diğer bir deyişle bu iki rolün uyumsuzluğu aile-iş yaşam çatışmasını oluşturmaktadır (Gürbüz, 2014). Çatışma, bireyde gerilim ve bunalım oluşmasına neden olan temel duygulardandır (Başaran, 1982). Araştırmalar (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Whitaker, 1996) eğitim örgütlerinde, rol çatışmasının tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Mete, Ünal ve Bilen (2014) ise eğitim örgütleri dışında çalışanlarla (muhasibe uzmanlarıyla) yürüttükleri çalışmada iş-aile ve aile-iş çatışmasının, tükenmişlikle pozitif ilişkili olduğunu açığa çıkarmışlardır.

Tükenmişlik; kişinin, özel hayatında veya iş yaşamında maruz kaldığı ve mücadele etmede yetersizlik hissettiği yoğun stres halidir (Dolgun, 2015). Bu uzun süreli stres, kişinin yaşam kalitesini ve üretkenliğini azaltarak tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır (Sarros ve Sarros, 1987). Tükenmişlik yaşayan bireylerde can sıkıntısı, kötümserlik, memnuniyetsizlik ve yetersizlik gibi olumsuz tutumlar görülmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Yetersizlik ve işlevsizlik duygusu; bireylerin keder, umutsuzluk ve bunalım yaşamalarına neden olmaktadır (Güney, 2012). Bu bireyler, sosyal ilişkilerden kendilerini soyutlamakta, başarısız olacaklarını düşünmekte ve çalışmaya karşı isteksizlik hissetmektedirler (Hock, 1988).

Öğrenci disiplini, okul-aile ya da öğretmen-aile çatışmaları, fazla bürokratik iş, kalabalık ve fiziki koşulları yetersiz sınıflar, toplumsal eleştiriler,

ödüllendirme ve karara katılımın az olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin; diğer mesleklerde çalışanlardan daha fazla stres deneyimledikleri kabul edilmektedir (Çokluk, 2014). Kyriacou (2000), öğretmenlerin yaşadığı bu uzun süreli stresin öğretmen tükenmişliğini ortaya çıkardığını ve bu tükenmişliğin öğretmenlerde üç şekilde görülebildiğini açıklamaktadır. Bunlardan birincisi, davranış olarak tükenmedir. Davranış olarak tükenen öğretmenin işine ilişkin isteği ve işinden memnuniyeti azalmaktadır. Bu tükenmişliği yaşayan öğretmenlerde, başarıya ilişkin öz güven eksikliği ve fazladan bir şeyler üretmeye karşı isteksizlik görülmektedir (Hock, 1988). İkincisi fiziksel tükenme olup öğretmenlerin yorgun ve halsiz hissetme durumlarını belirtmektedir (Sarros ve Sarros, 1987). Sonuncusu ise heyecanın tükenmesidir. Heyecanın tükenmesinde, okulda olumlu tutumlarının azalması ve idealizm kaybı söz konusu olmaktadır.

Bireyin iş yaşamında yaşamış olduğu tükenmişlik sendromu, özel yaşamını da şüphesiz olumsuz etkilemektedir. Bu konuda Başaran (1982), bireyin iş hayatındaki hislerini aile hayatına ya da aile hayatındaki hislerini iş hayatına yansıtmasının olağan bir durum olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin sadece okulla sınırlı kalmadığı ve yoğun stresli bir meslek olduğu da göz önüne alındığında bu durum, daha ciddi bir hal almaktadır. Çünkü öğretmenlerin, okuldaki olumsuz duygularını da aile hayatına yansıtması doğaldır. Tersine öğretmenler, aile hayatındaki olumsuz duyguları da okul hayatına yansıtılabilmektedir. Bu durumun da öğrencileri ve öğretim kalitesi üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı akla gelmektedir.

Bir bireyin yaşamı, işte ve iş dışında olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Dolayısıyla yaşam doyumu, iş yaşamından bağımsız olarak düşünülemeyecek bir kavramdır. Yaşam doyumu genel olarak, kişinin iş ve iş dışındaki yaşama ilişkin tutumsal tepkisidir (Dikmen, 1995). Rice, McFarlin, Hunt ve Near (1985); yaşam doyumunun, kişinin yaşamının kalitesine dair önemli bir gösterge olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle yaşam doyumu, kişinin genel olarak yaşamının tamamına ilişkin memnuniyet düzeyini belirtmektedir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Aile ve iş hayatında aynı zamanda ortaya çıkan rol ve beklentilerin, yoğun bir stres ve çatışma durumuna dönüşmemesi, statü ve tatmin gibi olumlu çıktılarda elde edilmesinde önemlidir (Özmete ve Eker, 2013).

İlgili alanyazında iş-aile yaşam çatışması ve tükenmişlik kavramlarının diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri açısından da ciddi sorunlara yol açtığı açıklanmaktadır (Hock, 1988). İş-aile yaşam çatışması yaşayan öğretmenler, okuldaki öğretim faaliyetleri ile aile ve kendi ihtiyaçları arasında sıkışmaktadırlar. Yaşadıkları bu zorlanma, bir takım olumsuz duyguların

oluşumuna kaynaklık etmektedir. Bu çatışma durumu, bireylerin her iki rolünde de başarılı olmadıklarını düşünmelerine neden olmaktadır. Kyriacou (2000), öğretmenlerin mesleklerinde iyi olduklarını düşünmelerinin, iş memnuniyetlerini arttırdığını; işlerinde iyi olduklarını düşünmemelerinin ise daha fazla stres yaşamalarına ve mesleklerine isteksizlik duymalarına neden olduğunu vurgulamaktadır. İşin hayatın önemli bir parçasını oluşturduğu düşünüldüğünde yaşamdan elde edilen doyumun da olumsuz etkileneyeceği akla gelmektedir. İşteki mutsuzluk, hayal kırıklıkları, bezginlik ve diğer olumsuz tutumlar kişinin yaşamını etkilemektedir. Nitekim Özkalp ve Kirel (2010); tatminsiz bireylerin sosyal yaşamlarının da sorunlu olacağını belirtmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, iş-aile (Çoban, 2014; Mete vd., 2014; Rubab, 2017) ve aile-iş çatışmasının (Mete vd., 2014); tükenmişlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca iş-aile yaşam çatışmasının, yaşam doyumunu ile negatif yönde ilişkili olduğu bilinmektedir (Adams, King ve King, 1996; Dursun ve İftar, 2014; Özdevecioğlu ve Doruk, 2009).

Spector (2008) yüz yüze iletişim gerektiren ve insanlara yardım eden sektörlerde çalışan bireylerin, tükenmişlik duygusunu daha yoğun olarak yaşadıklarına vurgu yapmaktadır. Tükenmişlik, bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar verebilmektedir. Hock (1988) kişinin yaşam kalitesini düşüren bu tükenmişlik duygusunun azaltılmasının özellikle gelecek nesli yetiştirme hizmeti sunan öğretmenler açısından önemli olduğunu belirtmektedir. İş-aile yaşam çatışması ve tükenmişlik konularının eğitim örgütlerinde çalışılması, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerine katkı sunma yoluyla bezginliklerini azaltmak ve daha kaliteli bir hayat yaşamalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin iş-aile yaşam çatışmaları, tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin durumlarının analiz edilmesi ve ilgili konuya ilişkin daha iyi bir anlayış sunulması beklenmektedir. Araştırmada iş-aile yaşam çatışmasını, öğretmen tükenmişliğini ve yaşam doyumunu birarada inceleyen yapısal bir model oluşturulmuştur. Ayrıca bu modelde; tükenmişliğin, iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide aracılık etkisi test edilmektedir.

Araştırmacı bu çalışmada aşağıdaki hipotezleri test etmektedir:

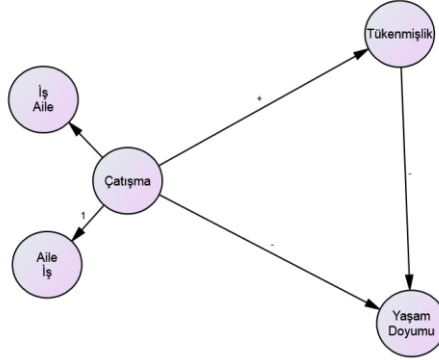
H1: İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliği üzerinde pozitif bir etkisi bulunmaktadır.

H2: İş-aile yaşam çatışmasının, yaşam doyumunu üzerinde negatif bir etkisi bulunmaktadır.

H3: Tükenmişlik, yaşam doyumunu negatif olarak etkilemektedir.

H4: Tükenmişlik, iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracı roledir.

Araştırmada test edilen hipotezler şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Hipotez Model

1- YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada; iş-aile yaşam çatışması, öğretmen tükenmişliği ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler belirlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı, birlikte değişimin olması durumunda değişim yönünün tespit edildiği korelasyonel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma değişkenlerine ilişkin ölçüm modeli geliştirilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Daha sonra ilgili kuramsal çerçeve dikkate alınarak bir yapısal model ortaya çıkarılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Hatay ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Bu araştırmada, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırmaya, 332 öğretmen katılmayı kabul etmiştir.

Ölçme Araçları

Araştırmanın verileri; “İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği”, “Tükenmişlik Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçekle toplanmıştır. *İş-aile yaşam çatışması ölçeği*: Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilmiştir. Türk Kültürüne uyarlaması, Efeoğlu (2006) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, iki bileşenden meydana gelmektedir: iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması. Ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı .928 olarak saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, ölçeğin iki boyutlu bu faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu açıklığa kavuşturulmuştur ($X^2 = 77.025$, $sd = 33$, $X^2/sd = 2.334$, $P = 0.000$, $GFI = .958$, $IFI = .982$, $TLI = .975$, $CFI = .982$, $RMSEA = .063$). *Tükenmişlik ölçeği*: Ölçek, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmak amacıyla Pines (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .913 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda bu tek boyutlu faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($X^2 = 8.946$, $sd = 7$, $X^2/sd = 1.278$, $P = .275$, $GFI = .991$, $IFI = .999$, $TLI = .997$, $CFI = .999$, $RMSEA = .029$). *Yaşam doyumu ölçeği*: Bu çalışmada; öğretmenlerin yaşam doyumlarının düzeyini belirlemek amacıyla Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve İmamoğlu (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .860 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda bu tek boyutlu faktör yapısının iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür ($X^2 = 1.597$, $sd = 2$, $X^2/sd = .798$, $P = .450$, $GFI = .998$, $IFI = 1.000$, $TLI = 1.000$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$).

Analizler

Bu çalışmanın amacına uygun olarak, öğretmenlerin algılarına göre; iş-aile çatışması ile tükenmişliğin (aracı değişken), yaşam doyumu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri teorik bir yapısal modelde test edilmektedir. Yol analizi; değişkenler arasında sadece nedenselliğin keşfi için kullanılan bir yöntem olmamakta, bunun yanı sıra nedensel model olarak ifade edilen kuramsal ilişkiler testini olanaklı kılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği (SPSS) ile belirlenmiş olup ölçüm modelinde değişkenler arası ilişkiler (AMOS) doğrulanmıştır. Sonrasında teorik çerçeveye uygun olarak yapısal model oluşturulmuştur. Önceden belirlenen bu modelin,

araştırma verilerini ne kadar iyi açıkladığına ilişkin uyum indekslerine bakılmıştır.

2- BULGULAR

Korelasyon değerlerine Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3
1. Çatışma	1		
2. Tükenmişlik	.325***	1	
3. Yaşam Doyumu	-.150**	-.338***	1

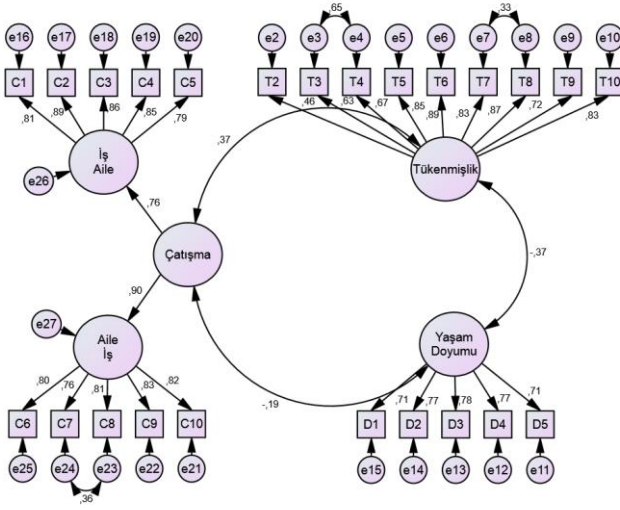
*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Not: Çatışma: İş-aile yaşam çatışması.

Korelasyon matrisindeki ilişkiler incelendiğinde (Tablo 1); iş-aile yaşam çatışması, tükenmişlik ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili ($r = .325$, $p < .001$) olup yaşam doyumu ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkilidir ($r = -.150$, $p < .01$). Tükenmişlik ile yaşam doyumu arasında ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.338$, $p < .001$).

Modifikasyon indisleriyle uyumlu olarak modelde T3 ile T4, C7 ile C8 ve T7 ile T8 arasına kovaryans eklendi. Regresyon ağırlığının düşük olması nedeniyle T1 maddesi modelden silindi. Ölçüm modeli; kullanılan ölçeklerin, araştırma verileriyle iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir.

Gizil (örtük) değişkenlerin birbiriyle ilişkileri şekil 2’deki ölçüm modelinde görülmektedir.

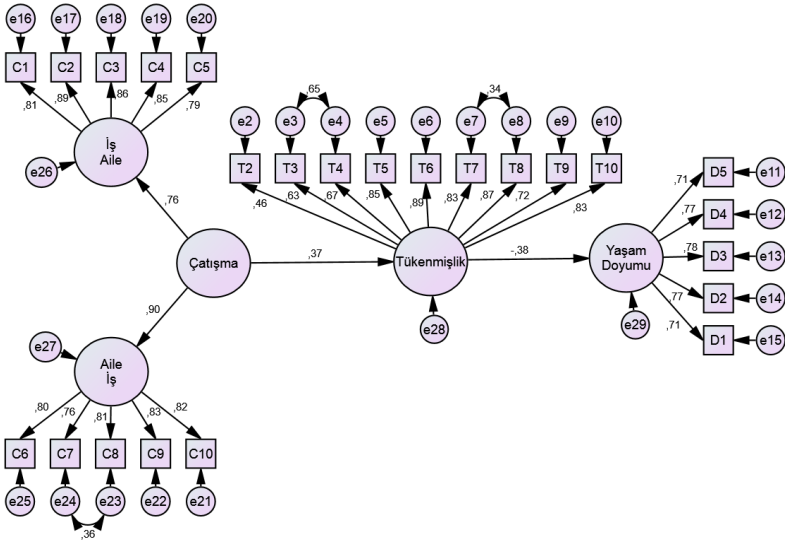


Şekil 2. Ölçüm Modeli

Notlar: Çatışma: İş-aile yaşam çatışması. $X^2 = 578.310$, $sd = 244$, $X^2/sd = 2.370$, $p = .000$, $GFI = .878$, $IFI = .941$, $TLI = .933$, $CFI = .941$, $RMSEA = .064$.

Şekil 2'deki ölçüm modelinde, önerilen her değişken çiftinin birbiriyle istatistiki açıdan anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı, tükenmişlik değişkeninin iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide aracılık etkisini test etmek amacıyla teorik çerçeveye bağlı kalarak yapısal bir model oluşturmuştur. Yapısal modelde anlamsız yol katsayısından dolayı Çatışma → Yaşam doyumunu yolu ($B = -.057$; $\beta = -.064$, $p = .355$), yapısal modelden silinmiştir.

Anlamsız yolun silinmesinden sonra elde edilen son yapısal eşitlik modelinin, iyi düzeyde uyum değerleri üretmektedir. Bu çalışmada elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modeli

Notlar: Çatışma: İş-aile yaşam çatışması. $X^2=579.173$, $sd = 245$, $X^2/sd = 2.364$, $p=.000$, $GFI = .877$, $IFI = .941$, $TLI = .934$, $CFI = .941$, $RMSEA = .064$.

Şekil 3'teki yol analizinden elde edilen bulgular ışığında; iş-aile yaşam çatışması, öğretmen tükenmişliğini pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = .37$, $p < .01$). İş-aile yaşam çatışmasının tükenmişlik üzerindeki pozitif yönlü doğrudan etkisinin ve tükenmişliğin yaşam doymumu üzerindeki negatif yönlü doğrudan etkisinin ($\beta = -.38$, $p < .01$) "orta" etki düzeyinde olduğu görülmektedir. İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmenin yaşam doymumu üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır. Buna karşılık iş-aile yaşam çatışması, tükenmişlik üzerinde "küçük" etki düzeyinde bir dolaylı etkisinin olduğu anlaşılmaktadır ($\beta = -.14$, $p < .01$). Dolayısıyla iş-aile yaşam çatışması tükenmişliği etkilemekte, tükenmişlikteki bu etki de yaşam doymumunu yordamaktadır. Diğer bir deyişle iş-aile yaşam çatışması, tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle öğretmenin yaşam doymumunu negatif olarak etkilemektedir.

Bu araştırmadaki değişkenler arasındaki etkiler (doğrudan, dolaylı ve toplam), Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Desteklenen yapısal model için standardize edilmiş katsayılar ve etki büyüklükleri

Gizil değişkenlerin etkileri	Doğrudan etki	Dolaylı etki	Toplam etki
Çatışmanın tükenmişliğe	.37***	-	.37***
Çatışmanın yaşam doyumuna	-	-.14***	-.14***
Tükenmişliğin yaşam doyumuna	-.38***	-	-.38***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 3'te en iyi uyum değerlerini üreten yol analizinden elde edilen ölçümlere ilişkin sayısal değerler yorumlandığında; iş-aile yaşam çatışmasının her 10 birimlik artışının, yaklaşık 4 birim kadar tükenmişlik artışına neden olduğu görülmektedir. İş-aile yaşam çatışmasındaki her 10 birimlik artış, 1 birimlik yaşam doyumunu azalışına neden olmaktadır. Son olarak tükenmişliğin her 10 birimlik artması, yaklaşık 4 birimlik yaşam doyumundaki azalışa yol açmaktadır.

3- SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada iş-aile yaşam çatışmasının tükenmişlik ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi bir yapısal modelde incelenmiştir. Ayrıca tükenmişliğin, iş-aile yaşam çatışması ile yaşam doyumunu ilişkisinde aracılık rolü test edilmiştir. Bu araştırmada; iş-aile yaşam çatışmasının, öğretmen tükenmişliğini arttırdığı açığa çıkarılmıştır. İş-aile yaşam çatışmasının, öğretmenlerin yaşam doyumunu üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı ve buna karşılık öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltma yoluyla yaşam doyumları üzerinde dolaylı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Başka bir deyişle iş-aile yaşam çatışması tükenmişliği artırmakta, tükenmişlikteki bu artış da yaşam doyumunu azaltmaktadır.

Çoban (2014) iş-aile çatışması ile tükenmişliğin pozitif ilişkili olduğu tespit etmiştir. Mete ve diğerleri (2014) araştırmalarında; iş-aile ve aile-iş çatışmasının, tükenmişliğin yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Rubab (2017), iş-aile çatışmasının hem doğrudan hem de stresin kısmi aracılık etkisiyle tükenmişliği arttırdığını açığa çıkarmıştır. Bu araştırma da benzer olarak, iş-aile yaşam çatışmasının öğretmen tükenmişliğini artırdığı görülmüştür. Araştırmalar (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Whitaker, 1996) eğitim örgütlerinde, yaşanan rol çatışmasının tükenmişlikle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Eş zamanlı olarak yerine getirilmek zorunda olunan aile ve işe ilişkin rollerin, kişilerde baskı unsuru oluşturduğu bilinmektedir (Parasuraman ve Simmers, 2001; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014). Öğretmenlerin işleriyle ilgili sorumluluklarını evlerinde de yerine getirmek

zorunda kaldıkları ve okuldaki ders yüklerinin fazla olduğu (Tanrıoğen ve İşcan, 2016) göz önüne alındığında ailelerindeki sorumluluklarını yerine getirmede doğal olarak zorlanmaktadırlar. Ailelerindeki roller aksadığında ise bu durum kaçınılmaz olarak öğretmen tutumlarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Görüldüğü gibi rol çatışmasının, kaynağını işten veya aileden alması, öğretmenlerin olumsuz tutumlara sahip olmalarını değiştirmemektedir. Sonuçta işteki sorumluluklar aileyi ve ailedeki sorumluluklar da işi etkilemektedir.

Soba, Babayiğit ve Demir (2017); öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, yaşam doyumları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Üç boyutlu olarak inceledikleri tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının yaşam doyumunu üzerinde negatif yönde, kişisel başarı alt boyutunun ise pozitif yönde bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim örgütlerinde; mutsuzluk, bezginlik, başarılı olmaya isteksizlik, özgüven eksikliği ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşayan ve yorgunluk hisseden öğretmenlerin, yaşamlarının olumsuz etkilenmesi doğaldır. Yaşamları, işte geçirdikleri zaman ve iş dışı zaman olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu zaman dilimlerinin birinde yaşananlar diğerine de yansımaktadır. Bu durum da genel olarak yaşantılarından tatminsizlik durumunu doğurmaktadır.

İş-aile çatışması ile en çok ilişkilendirilen kavramlardan biri yaşam doyumudur. Dursun ve İştar (2014) kadın çalışanlarla yürüttükleri çalışmada, iş-aile ve aile-iş çatışmasının kadın çalışanların iş ve yaşam doyumlarını negatif olarak etkilediğini açığa çıkarmışlardır. Dolayısıyla kadın çalışanların iş-aile yaşam çatışmalarının, iş ve yaşam doyumlarını azalttığını tespit etmişlerdir. Allen ve diğerleri (2000) meta analiz çalışmalarında, işin aile ile çatışmasının yaşam doyumunu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Adams ve diğerleri (1996) tam zamanlı çalışan işçilerle yaptıkları araştırmada, işin aile ile çatışmasının genel yaşam tatminini etkilediğini fakat ailenin işle çatışmasının ise yaşam tatmini üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Parasuraman ve diğerleri (1989), haftada 20 saat ve üzeri çalışan ve üniversitede eğitim gören yetişkinler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, iş-aile çatışması ile yaşam doyumunu arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Cooke ve Rousseau (1984) ise öğretmenlerle yaptıkları araştırmada; aile ile iş rollerindeki çatışmanın, yaşam doyumuyla ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir. Türker ve Çelik (2019); iş ve aile çatışmasının iş-aile çatışması alt boyutunun öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak iş-aile çatışmasının iş doyumunun aracılığıyla yaşam doyumlarını azalttığını bulmuşlardır. Ayrıca Türker ve Çelik (2019) aile-iş çatışmasının yaşam doyumunu üzerinde doğrudan

etkisi olduğunu ancak bu etkinin küçük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise iş ile aile arasındaki çatışmanın, öğretmenlerin yaşam doyumları üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra iş-aile yaşam çatışmasının, tükenmişlik değişkeninin tam aracılık etkisiyle öğretmenlerin yaşam doyumlarını azalttığı tespit edilmiştir. Bu ve önceki araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda; iş ile aile rolleri arasındaki çatışmasının, yaşam doyumu üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı ancak bazı aracı değişkenlerle etkisinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için psikolojik açılardan güçlü olmaları önemli görülmektedir. Aksi takdirde iş ve aile rollerindeki çatışmalar, yaşadıkları gerilim ve bunalım haline yol açmakta ve yaşamlarının tamamını etkisi altına almaktadır. Yaşamlarının tamamına (iş ve iş dışı) ilişkin algıları olumsuz hale gelmektedir. İş-aile yaşam çatışması; öğretmenler, öğrenciler ve öğretim kalitesi açısından ciddi sıkıntılar doğurabilmektedir. Okul yöneticilerinin bilgilendirilmesine yönelik eğitici seminerlerin düzenlenmesi, öğretmenlerin iş-aile yaşam çatışmaları konusunda yapılacakların bir başlangıcı olabilir.

Bilgiye kolaylıkla erişilebilen ve rekabetin arttığı bu çağda, iş temposunun yoğunluğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin her geçen gün kendilerini yenilemeleri ve çağın gerisinde kalmamaları önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu durumlar öğretmenlerin yoğunluklarını arttırmakta, kişisel ve profesyonel yaşantılarını yönetmelerini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin uzun süren strese maruz kalmalarını önlemek ve yaşamlarından tatmin olmalarını sağlamak için iş ve yaşam dengesi kurmalarında faydalı olacak öğretmenlere yönelik eğitimler ve seminerler düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Birçok araştırmada iş-aile çatışmasının, yaşam doyumu üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunduğu açığa çıkarılmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda ise iş-aile çatışmasının yaşam doyumuna doğrudan bir etkisinin bulunmadığı ya da düşük düzeyde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Eğitim örgütlerinde bu alanda çalışmalar sıklaştırılabilir ve belirtilen durumun nedenlerine ilişkin çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin iş-aile yaşam çatışmalarını ve böylelikle tükenmişliklerini azaltacak aracı değişkenlerin araştırılmasında fayda görülmektedir.

REFERANSLAR

- Adams, G. A., King, L. A., ve King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411-420.
- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., ve Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308. doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Çoban, H. (2014). *İş-aile çatışması ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooke, R. A., ve Rousseau, D. M. (1984). Stress and strain from family roles and work-role expectations. *Journal of Psychology*, 69, 252-260.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3-4), 115-140.
- Dolgun, U. (2015). Tükenmişlik sendromu. İçinde N. D. ERGUN ÖZLER (ed.). *Örgütsel davranışta güncel konular* (ss.287-309). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Dursun, S., ve İhtar, E. (2014). Kadın çalışanların yaşamış oldukları iş aile yaşamı çatışmasının iş ve yaşam doyumunu üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 127-137.
- Efeoğlu, E. İ. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Efeoğlu, İ.E., ve Özgen, H. (2007). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 237-254.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2014). Kişi-çevre uyumu, örgütsel sosyalizasyon ve iş dizaynı uygulamaları. İçinde Ü.SİĞRI ve S. GÜRBÜZ (ed.). *Örgütsel davranış* (ss.175-215). İstanbul: Beta Yayınları.

- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public teachers. *Public Personel Management*, 17(2), 167-189.
- İmamoğlu, E. O. (2004). *Self-construal correlates of well-being*. Unpublished data.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Mete, M., Ünal, Ö. F., ve Bilen, A. (2014). Impact of work-family conflict and burnout on performance of accounting professionals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 264-270. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.115
- Netemeyer, R. G., Boles, J.S., ve McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410.
- Özdevecioğlu, M. ve Doruk, N. Ç. (2009). Organizasyonlarda iş-aile ve aile iş çatışmalarının çalışanların iş ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33 (Temmuz-Aralık), 69-99.
- Özkalp, E., ve Kirel, C. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özmete, E., ve Eker, I. (2013). İş-aile yaşamı çatışması ile başa çıkmada kullanılan bireysel ve kurumsal stratejilerin değerlendirilmesi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 3(1), 19-49.
- Parasuraman, S., ve Simmers, C.A. (2001). Types of employment, work-family conflict and well-being: A comparative study. *Journal of Organizational Behavior*, 22(5), 551-568.
- Parasuraman, S., Greenhaus, J. H., Rabinowitz, S., Bedeian, A. G., ve Mossholder, K. W. (1989). Work and family variables as mediators of the relationship between Wives' employment and husbands' well-being. *Academy of Management Journal*, 32, 185-201.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., Hunt, R. G., ve Near, J. P. (1985). Job importance as a moderator of the relationship between job satisfaction and life satisfaction. *Basic and Applied Social Psychology*, 6(4), 297-316.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed.: İ. Erdem, 14.basımdan çeviri). İstanbul: Nobel.

- Rubab, U. (2017). Impact of work family conflict on burnout and workplace deviant behavior: Mediating role of stress. *Jinnah Business Review*, 5(1), 1-10.
- Sarros, J. C., ve Sarros, A. M. (1987). Predictors of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-229.
- Schwab, R., Jackson, S., ve Schuler, R. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Soba, M., Babayiğit, A., ve Demir, E. (2017). Yaşam doyum ve tükenmişlik; öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tanrıöğen, A., ve İşcan, S. (2016). The job satisfaction of instructors teaching at school of foreign languages. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 4(6), 1-12.
- Tümkaya, S., Çam, S., ve Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçeye uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Türker, Y., ve Çelik, K. (2019). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyum üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 242-258.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71. doi.org/10.1108/09578239610107165

BÖLÜM 12

Eğitim Örgütlerinde Belirsizlik Yönetimi

Semih ÇAYAK¹

İsmail EROL²

1. Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. semihcayak@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4360-4288,

2. Öğr. Gör. Dr.; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü. ismailerol@nku.edu.tr ORCID No: 0000-0001-8531-6001

GİRİŞ

Hayatın hemen hemen her alanında var olan belirsizlik durumları örgütlerde de varlığını sürdürmektedir. Örgüt; belirli bir grubun ya da kuruluşun bir amaç etrafında toplanarak bir araya gelmesi, bir düzen içerisinde çalışmasını ifade etmektedir. Ancak günümüzde örgütlerde bir kaos ve belirsizlik durumu söz konusudur. Dolayısıyla örgütlerin artık durağan ve standart bir ortamda faaliyetlerini devam ettirme olanakları yoktur (Latif, 2002, s.123).

Örgütler bir düzen, sistem ve ilkelerle yönetilmektedir. Bu düzen ve sistemin korunması, sürekliliğinin sağlanması ve ilkelere uygun bir biçimde yönetilmesini sağlayan kişiler ise yöneticilerdir. Okullar ise bireylerin istedik yönde davranış değişikliği elde ettikleri kültürleme ortamlarıdır. Bu ortamların da diğer örgütler gibi belirli bir disiplin, ilkeler ve düzen içerisinde yönetilmesi gerekmektedir. İşte bu düzen ve ilkelerin uygulanmasını sağlayacak, denetleyecek ve devamlılığını oluşturacak kişiler ise okul yöneticileridir. Günümüzde birçok okul belirsiz ve karmaşık ortam içerisinde eğitim faaliyetlerine devam etmektedir. Okul yöneticileri ise artık okulların sabit ve standart bir yapıyla yönetilmediğini kabul etmekte ve belirsizlik kavramını yönetimin bir boyutu olarak içselleştirmeye odaklanmaktadır.

Hayattaki tahmin edilemeyen durumlar ve bilinmezlikler yıllarca düşünürler ve bilim adamlarının tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Önünü görememe, gelecek hakkında bir çıkarımda bulunamama ve kestirilemezlik aslında belirsizliği ifade etmektedir. Bilimsel araştırmaların genel olarak amaçlarının

temelinde gelecek hakkında tahminde bulunma, yorumlar yapma ve olabilecekleri önceden kestirme gelmektedir. Tüm bu çabaların temel nedeni belirsizliğin yarattığı kaos ortamlarını ortadan kaldırma isteğidir. Peki belirsizlik nedir?

Clampitt ve Williams (2004), belirsizliğin doğanın bir kanunu olduğunu ve insanların hayatlarının her bölümünde içinde buldukları duruma endişeyle yaklaşımlarıyla birlikte belirsizlikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Demiral (2013) ise belirsizlik kavramını ifadelerin muğlaklığı, şartların değişken olması ya da çelişkili yorumlar ve görüşlerin olduğu durumlar olarak açıklamaktadır. Rosen, Knauper ve Sammut'a (2006) göre ise belirsizlik, olayları anlamak için bilginin yetersizliği ya da belirsiz durumlarını ortadan kaldırmak adına net bir bilginin olmamasıdır. Belirsizlik aslında insanların bir konuyla ilgili bilgiyi ya da bir durumu net bir biçimde ortaya koyamama durumunu ifade etmektedir. Özetle belirsizlik; eksik bilgi, tanımlanamayan veri ve gelecek ile ilgili öngörülemeyen durumlar ile ilişkilidir. Tüm bu tanımlara bakıldığında, bilginin yeterli ve anlaşılır olması durumunda, belirsizlik durumlarının da ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Bu sebep ile belirsizliğe sebep olabilecek durumların araştırılması da gerekmektedir. Kajs ve McCollum (2009)'a göre de belirsizliğin 3 temel nedeni bulunmaktadır. Bunlar: Yenilik, karmaşıklık ve çözümlenmezlik. Yenilik, bilindik bir kısmı olmayan yeni olaylar; karmaşıklık, dikkat edilmesi gereken birçok belirtecin olması; çözümlenmezlik ise farklı ipuçlarının birbirinden farklı düzenleme gerektirdiği, yapısında çelişki olan olaylardır. Sarı ve Dağ (2009) ise belirsizlik durumlarının bireylere endişe, korku ve kaygı gibi duyguları yaşattığını ve genellikle kişilerin psikolojisi üzerinde olumsuz etkiye sahip bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Mishel (1988) ise belirsizlik durumlarının, bireyin verimli olması adına gerekli olan yeteneklerini sınırlandırarak bireyin kendine, ailesine, içinde yaşadığı topluma ve çevreye karşı yetersiz kalmasına neden olduğunu dile getirmiştir.

Kişiler, hayatlarında neler ile karşılaşacaklarının getirdiği belirsizlikleri kabul ettiklerinde ve belirsizlikler ile etkili bir şekilde mücadele edebildiklerinde hayatta daha başarılı olmaktadır. Bu sebeple kişilerin belirsizlik ile ya da öngörülemeyen değişiklikler ile karşı karşıya kaldıkları durumlar ile mücadele edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Owen, 2007). Her durumun her an değişebileceği ve daha öncesinden tahmin etmenin giderek zorlaştığı belirsizlik ortamlarında mevcut düzen, yeni ilişkilerin gerektirdiği gereksinimler ve problemler karşısında gereken esnekliği sağlayamadığında çatışma ve krizler ortaya çıkmakta ve sonuçta kaos meydana gelmektedir (Çamlıbel, 2003).

Belirsizlik durumları pek çok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde çalışan personel arasında da güvensizliğe, huzursuzluğa ve problemlere neden olabilir. Bu durum okul yöneticilerinde güçsüzlüğe ve yönetsel açıdan bazı sıkıntılara sebebiyet verebilir. Bu gibi durumlarda belirsizlik toleransı kavramı ortaya çıkmaktadır. Belirsizlik toleransı, belirsizlik durumlarına karşı olumsuz tepkilerin oluşması olarak tanımlanır (Carleton vd.,2012). Belirsizlik toleransı, bilinmeyen ortaya çıkardığı korku iken, bilinmezlik ise bilinçte algılanan bilgi eksikliği olarak görülür (Carleton, 2016). Kökdemir (2003)'e göre örgütlerde genellikle yöneticiler ve personel tahmin edilemeyen bir olayla karşılaştıklarında tedirginlik yaşamakta ve belirsizlik durumlarından uzaklaşmak istemektedirler. Aslında bu uzaklaşma eğitim örgütlerinde problemlerin ve kaos ortamının giderek artmasına ve iş barışının bozulmasına yol açmaktadır. Belirsizlik durumlarında sergilenebilecek en öncelikli hareket, belirsizlik durumunu ortadan kaldırma adına atılacak adımların planlanmasıdır. Bu adımların planlanmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Eğer bir okul yöneticisi liderlik ve iletişim alanında bilgi sahibi ise görev paylaşımı yapar. Okulda tüm personel ile sürekli bir araya gelerek, olumlu bir çalışma kültürü ve huzurlu bir iş ortamı yaratır ise belirsizliklerin üstesinden gelir. Fakat yapacakları uygulamalar konusunda çekimser kalırsa zamanla oluşacak belirsizlik durumlarının üstesinden gelemez. Kurum içi dedikodu, çalışanlar arası uyumsuzluk, öğretmen ve öğrencilerle beraber veliler ve çevreden gelen şikayetler artar. Okulun düzen ve disiplini baş edilemez bir hale gelir. Değişim unsurlarına uyum sağlama, örgütlerde belirsizlikleri yönetebilme hususunda liderler zaman zaman kafa karışıklığı yaşayabilir. Bu kafa karışıklıkları işlevsiz davranışlar gerçekleştirmelerine yol açabilir (Bess ve Goldman, 2001). Bu davranışların üstesinden gelmenin en kolay yolu; soğukkanlı olmak, personeli ve öğrencileri iyi tanımak, okul ve çevresini iyi analiz etmek, belirsizlik ve kaos durumlarından önce iyi bir planlama ve öngöründe bulunmaktır.

Eğitim örgütleri, zamanın çok hızlı geçmesi ve teknolojinin büyük bir inovasyon ile ilerlemesi ile sürekli bir değişim içerisinde. Eskiden elle doldurulan karnelerin yerini artık bilgisayar üzerinden oluşturulan formlar almaktadır. Peki ya bundan 50 sene sonrasında neler olacağı tahmin etmem mümkün müdür? Acaba öğrenciler ve veliler kendilerini mi değerlendirecekler? Bu sebeple değişim süreçlerinin hepsi örgütler adına beraberinde birden çok belirsizliği getirmektedir. Aslında belirsizlik örgütlerde çok çekici ya da istenilen bir durum değildir. Çünkü belirsizliğin ortaya çıkardığı durumlar, gözlenebilecek bir şekilde örgütlerin performansını etkilemektedir. Örnek verilecek olursa; yoğun bir belirsizlik durumunda bir örgütün yöneticilerinin

mantıklı kararlar almaları nerede ise durma noktasına gelmektedir. Bu durumlarda belirsizlik durumları örgütlerin etkililiğini azaltıp ve mantıklı kararlar almalarını engellemektedir (March ve Simon, 1958).

Okullar, karar verme süreçlerinde belirsiz amaçlara, belirsiz teknolojiye ve esnek katılıma sahip olmalarıyla belirsizliğin görüldüğü kurumlardan bazılarıdır. Belirsizlik, okullar gibi karmaşık yapıya sahip örgütlerin genel bir özelliğidir. Okullarda eğitimle ilgili giderlerinin tahmin edilemez olması, toplumun ve hükümetin beklentilerinin çoğalması gibi etkenler belirsizliğin oluşmasında etkilidir (Özenç, 2023). Polat'ın (2015) araştırmasında aktardığına göre örgütsel belirsizlik sınıflamalarının en başında dış belirsizlikler gelmektedir. Dış belirsizlikle anlatılmak istenen durum; örgüt dışında gelişen çevresel olay, etkinlik ve değişimlerle ilgili örgütlerin gerekli enformasyona sahip olmamalarının sebebiyet verdiği belirsizliklerdir. Örgütsel açıdan iç belirsizlik durumları ise örgütte çalışanların çalışma düzeyleri, yapılan işlerin içeriği, sistemin kendi özellikleri ve karar verme süreçleriyle ilgili; dış belirsizlik durumları, çevresel değişim unsurlarının örgütün karar verme seçenekleri üzerinde uyguladığı etki ve bu değişimlerin örgüt tarafından geleceği yordama durumları üzerine yoğunlaşmaktadır. Okul yöneticileri belirledikleri amaçlara ulaşmaya çaba sarf ederken, okullarda meydana çıkabilecek iç ve dış değişkenlere bağlı olan sürekli bir baskı altında kalırlar. Özellikle de belirsizlik durumlarının olduğu ortam ve dönemlerde bu baskının seviyesi daha da yükselebilir (Eytmiş, Sezer ve Yıldırım, 2022). Bu belirsizlik durumlarına verilebilecek en güzel örnek ise COVID-19 pandemisi sürecidir. Okulların teknolojik altyapısının uygunluğunun denetimi, uzaktan eğitimin okulların yapısına uygunluğu, öğrenci/öğretmen ve velilerin psikolojik kaygı düzeyleri, toplumun yeni eğitim sistemine uyum çabaları ve en önemlisi okul yöneticilerinin bu kaos ortamını ve belirsizlik durumlarını yürütebilme çabası bizlere belirsizlik durumlarına karşı tedbirlerin alınması ve belirsizliğin yönetimi konusunda bilgilendirme ve eğitimlerin yapılması gerektiğini öğretmiştir.

Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada okul yöneticilerin belirsizliği yönetme davranışlarının ne düzeyde olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme düzeyleri cinsiyetlerine, görevlerine, yöneticilikteki mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerin belirsizliği yönetme davranışlarının incelendiği bu çalışma nicel araştırma modellerinden tekil tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme (nonrandom sampling) yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) kullanılmıştır. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2009). Bu kapsamda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Kartal ilçelerinde kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 162 okul müdürü ve müdür yardımcısı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Kişisel Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Cinsiyet	Kadın	37	23
	Erkek	125	77
	Toplam	162	100
Görev	Müdür	73	45
	Müdür Yardımcısı	89	55
	Toplam	162	100
Eğitim Durumu	Lisans	127	78
	Lisansüstü	35	22
	Toplam	162	100
Yöneticilik Kıdem	0-5 yıl	43	27
	6-10 yıl	46	28
	11-15 yıl	40	25
	16 yıl ve üzeri	33	20
	Toplam	162	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	35	22
	Ortaokul	81	50
	Lise	46	28
	Toplam	162	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda 37 (%23) kadın, 125 (%77) erkek olmak üzere toplam 162 yönetici bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 73’ü (%45) müdür, 89’u (%55) müdür yardımcısıdır. Katılımcıların 127’si (%78) lisans ve 35’i (%22) lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Ayrıca katılımcıların 43’ü (%27) 0-5 yıl, 46’sı (%28) 6-10 yıl, 40’ı (%25) 11-15 yıl ve 33’ü (%20) 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin 35’i (%22) ilkokullarda, 81’i (%50) ortaokullarda ve 46’sı (%28) liselerde görev yapmaktadır.

Belirsizlik Yönetimi Ölçeği

Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeylerini ölçen “Belirsizlik Yönetimi Ölçeği” Atalay-Mazlum (2019) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi 31 madde ve dört alt boyuttan (“Kontrol dışı güçler”, “örgütsel değişim”, “yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim” ve “belirsizlik toleransı”) oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %43,59’dur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Croanbach’s Alpha (α) güvenilirlik kat sayıları Kontrol dışı güçler için .664, örgütsel değişim için .775, yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim için .889 ve belirsizlik toleransı için .669’dur. Ölçeğin geneline ilişkin Croanbach’s Alpha (α) güvenilirlik kat sayısı ise .856’dır.

Verilerin Toplanması, İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinden veri toplamaya başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Daha sonra veriler, veri toplama aracını içeren online forma ait linkin araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerine araştırmacılar tarafından ulaştırılmasıyla toplanmıştır. Katılımcıların gönderilen link aracılığıyla doldurduğu 162 ölçeğe ait veriler analize dahil edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. George ve Mallery (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması durumunda verilerin dağılımının normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir. Bu bilgiden hareketle verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde kurum dışı güçler (-,445 ile -,900), örgütsel değişim (-,697 ile -,546), yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim (-,259 ile -,477), belirsizlik toleransı (-,486 ile -,546) ve belirsizlik yönetimi (ölçek toplam puanı) (-,367 ile -,3,92) puanlarının normal dağılım sınırları içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizlerde, ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı .05 düzeyinde test edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı “çok düşük”, 1.80-2.59 aralığı “düşük”, 2.60-3.39 aralığı “orta”, 3.40-4.19 aralığı

“yüksek” ve 4.20-5.00 aralığı “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler	4,44	,49	-,45	-,90
2. Örgütsel Değişim	4,33	,61	-,70	-,55
3. Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim	4,10	,55	-,26	-,48
4. Belirsizlik Toleransı	3,18	,29	-,49	-,55
5. Belirsizlik Yönetimi (Toplam)	3,99	,37	-,37	-,39

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeylerinin (ölçek toplam puanı) (\bar{x} =3.99) yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin ölçeğe ait kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler (\bar{x} =4.44) ile örgütsel değişim (\bar{x} =4.33) alt boyut puanlarının çok yüksek; yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim (\bar{x} =4.10) alt boyut puanının yüksek, belirsizlik toleransı (\bar{x} =3.18) alt boyut puanının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur

Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Yönetimi Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler alt boyut puanlarının cinsiyet, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 3: Kontrol Dışı/ Öngörülemeyen Güçler Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	P
Cinsiyet	Kadın	37	4,46	,52	,09	.23	160	.822
	Erkek	125	4,44	,48	,04			
Görev	Müdür	73	4,44	,50	,06	-.03	160	.976
	Müdür Yardımcısı	89	4,44	,48	,05			
Öğrenim Durumu	Lisans	127	4,47	,47	,04	1.10	160	.272
	Lisansüstü	35	4,36	,53	,09			

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği kontrol dışı/ öngörülemeyen güçler alt boyut puanları cinsiyetlerine ($t = .23$; $P > .05$), görevlerine ($t = -.03$; $P > .05$) ve eğitim durumlarına ($t = 1.10$; $P > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin örgütsel değişim alt boyut puanlarının cinsiyet, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 4: Örgütsel Değişim Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	P
Cinsiyet	Kadın	37	4,38	,61	,10	.50	160	.621
	Erkek	125	4,32	,62	,06			
Görev	Müdür	73	4,35	,63	,07	.24	160	.813
	Müdür Yardımcısı	89	4,32	,61	,06			
Öğrenim Durumu	Lisans	127	4,34	,61	,05	.27	160	.788
	Lisansüstü	35	4,31	,64	,11			

Tablo 4'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği örgütsel değişim alt boyut puanları cinsiyetlerine ($t = .50$; $P > .05$), görevlerine ($t = .24$; $P > .05$) ve eğitim durumlarına ($t = .27$; $P > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanlarının cinsiyet, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 5: Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	37	4,15	,51	,08	.61	160	.540
	Erkek	125	4,09	,56	,05			
Görev	Müdür	73	4,18	,52	,06	1.62	160	.107
	Müdür Yardımcısı	89	4,04	,57	,06			
Öğrenim Durumu	Lisans	127	4,10	,54	,05	-.21	160	.832
	Lisansüstü	35	4,12	,60	,10			

Tablo 5’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanları cinsiyetlerine ($t = .61$; $P > .05$), görevlerine ($t = 1.62$; $P > .05$) ve eğitim durumlarına ($t = -.21$; $P > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin belirsizlik toleransı alt boyut puanlarının cinsiyet, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 6: Belirsizlik Toleransı Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	37	3,47	,11	,02	8.48	160	.000
	Erkek	125	3,10	,26	,02			
Görev	Müdür	73	3,28	,25	,03	4.22	160	.000
	Müdür Yardımcısı	89	3,10	,29	,03			
Öğrenim Durumu	Lisans	127	3,20	,28	,02	2.00	160	.047
	Lisansüstü	35	3,10	,29	,05			

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği belirsizlik toleransı alt boyut puanları cinsiyetlerine ($t = 8.48$; $p < .05$), görevlerine ($t = 4.22$; $p < .05$) ve eğitim durumlarına ($t = 2.00$; $p < .05$) göre anlamlı bir farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar cinsiyet değişkeni için kadınlar, görev değişkeni için müdürler ve öğrenim durumu değişkeni için ise lisans mezunları lehinedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarının (ölçeğin geneli) cinsiyet, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 7: Belirsizlik Yönetimine (Toplam Puan) İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	37	4.09	,33	,06	1.96	160	.052
	Erkek	125	3.96	,37	,03			
Görev	Müdür	73	4.04	,36	,04	1.66	160	.099
	Müdür Yardımcısı	89	3,94	,37	,04			
Öğrenim Durumu	Lisans	127	4.00	.36	.03	.710	160	.479
	Lisansüstü	35	3.95	.42	.07			

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi puanları cinsiyetlerine ($t= 1.96$; $P>,05$), görevlerine ($t= 1.66$; $P>,05$) ve eğitim durumlarına ($t= .71$; $P>,05$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin kontrol dışı/ öngörülemez güçler alt boyut puanlarının mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 8: Kontrol Dışı/ Öngörülemez Güçler Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	4,36	,54	G.Arası	,87	3	,29	1.	
	6-10 yıl	46	4,43	,51	G.İçi	37,40	158	,24	23	301
	11-15 yıl	40	4,56	,41	Toplam	38,27	161			
	16 yıl ve üzeri	33	4,42	,48						
	Toplam	162	4,44	,49						
Görev	İlkokul	35	4,33	,50	G.Arası	,64	2	,32	1.	
Yapılan	Ortaokul	81	4,50	,48	G.İçi	37,63	159	,24	35	263
Eğitim	Lise	46	4,43	,48	Toplam	38,27	161			
Kademesi	Toplam	162	4,44	,49						

Tablo 8’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği kontrol dışı/ öngörülemez güçler alt boyut puanları mesleki kıdemlerine ($F= 1.23$; $p>,05$) ve görev yaptıkları eğitim kademelerine ($F=1.35$; $p>,05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin örgütsel değişim alt boyut puanlarının mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9: Örgütsel Değişim Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	4,26	,60	G.Arası	,68	3	,23	.5	,
	6-10 yıl	46	4,33	,70	G.İçi	60,07	158	,38	9	620
	11-15 yıl	40	4,44	,56	Toplam	60,75	161			
	16 yıl ve üzeri	33	4,32	,58						
	Toplam	162	4,33	,61						
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	35	4,23	,65	G.Arası	,76	2	,38	1.	.
	Ortaokul	81	4,33	,64	G.İçi	59,99	159	,38	01	366
	Lise	46	4,43	,53	Toplam	60,75	161			
	Toplam	162	4,33	,61						

Tablo 9’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği örgütsel değişim alt boyut puanları mesleki kıdemlerine ($F= .59$; $p>,05$) ve görev yaptıkları eğitim kademelerine ($F=1.01$; $p>,05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanlarının mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 10: Yönetici Çalışan İlişkisi ve İletişim Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	L SD
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	3,87	,62	G.Arası	3,80	3	1,27	4.	,	2-
	6-10 yıl	46	4,21	,49	G.İçi	44,98	158	,29	45	005	1
	11-15 yıl	40	4,10	,53	Toplam	48,78	161				3-
	16 yıl ve üzeri	33	4,26	,48							1
	Toplam	162	4,10	,55							
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	35	4,18	,52	G.Arası	,39	2	,19	,6	.	
	Ortaokul	81	4,10	,54	G.İçi	48,39	159	,30	4	531	
	Lise	46	4,04	,60	Toplam	48,78	161				
	Toplam	162	4,10	,55							

Tablo 10’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanları görev yaptıkları eğitim

kademelerine ($F=.64$; $p>,05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ancak mesleki kıdemlerine ($F= 4.45$; $p<,05$) göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık mesleki kıdemi beş yıldan daha fazla olanlarda beş yıl daha az kıdeme sahip olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksektir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeğinin belirsizlik toleransı alt boyut puanlarının mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 11: Belirsizlik Toleransı Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	3,19	,30	G.Arası	,21	3	,07	,8	,
	6-10 yıl	46	3,13	,31	G.İçi	12,95	158	,08		
	11-15 yıl	40	3,20	,27	Toplam	13,16	161			
	16 yıl ve üzeri	33	3,22	,25						
	Toplam	162	3,18	,29						
Görev	İlkokul	35	3,20	,26	G.Arası	,07	2	,03	,4	.
Yapılan	Ortaokul	81	3,19	,31	G.İçi	13,09	159	,08	1	666
Eğitim	Lise	46	3,15	,26	Toplam	13,16	161			
Kademesi	Toplam	162	3,18	,29						

Tablo 11’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği örgütsel değişim alt boyut puanları mesleki kıdemlerine ($F= .86$; $p>,05$) ve görev yaptıkları eğitim kademelerine ($F=.41$; $p>,05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi ölçeği toplam puanlarının (ölçeğin geneli) mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 12: Belirsizlik Yönetimine (Toplam Puan) İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	43	3,88	,40	G.Arası	,70	3	,24	1.	,
	6-10 yıl	46	4,00	,38	G.İçi	21,14	158	,13	75	158
	11-15 yıl	40	4,04	,33	Toplam	21,84	161			
	16 yıl ve üzeri	33	4,04	,34						
	Toplam	162	3,99	,37						
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	35	3,97	,40	G.Arası	,02	2	.01	.0	.
	Ortaokul	81	4,00	,35	G.İçi	21,82	159	,14	87	916
	Lise	46	3,98	,38	Toplam	21,84	161			
	Toplam	162	3,99	,37						

Tablo 12’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi puanları mesleki kıdemlerine ($F= 1.75$; $p>.05$) ve görev yaptıkları eğitim kademelerine ($F=.087$; $p>.05$) göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Belirsizlik her alanda olduğu gibi çalışma yaşamının da doğal bir parçasıdır. Özellikle girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde hiç beklenmedik farklı durumlarla karşılaşılabilen ve zaman zaman rutin eylemlerin dışına çıkarak hareket etmek gerekebilmektedir. Zira bu konuda yapılan araştırmalar da öğretmenlerin belirsizliği tahmin edilemezlik, düzensizlik, karmaşa, bilinmezlik, tedirginlik gibi kavramlarla açıkladığını ortaya koymuştur (Koşar, 2020). Dolayısıyla bu gibi durumlar da yöneticilerin tutum ve davranışları sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kuşkusuz hayati öneme sahiptir. Etkili bir şekilde yönetilen belirsizlik durumları örgütün süreçten en az hasarla çıkmasının yanında ileride karşılaşabileceği benzer durumlar içinde güçlü bir tecrübe kaynağı olacağı unutulmamalıdır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada okul yöneticilerinin belirsizliği yönetme davranışlarının ne düzeyde olduğunu incelemek amaçlanmıştır. İstanbul ilinin Pendik ve Kartal ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyut puanları incelendiğinde ise kontrol dışı/öngörülemeyen güçler ile örgütsel değişim alt boyut puanlarının çok yüksek; yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanının yüksek, belirsizlik toleransı alt boyut puanının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer ölçeği kullandığı araştırmasında Atalay-Mazlum (2019)’da okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, ölçeğin alt boyutları için ise kontrol dışı/öngörülemeyen güçler alt

boyut puanını yüksek, örgütsel değişim ile yönetici-çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanlarını çok yüksek, belirsizlik toleransı alt boyut puanını ise orta düzeyde bulmuştur. Dolayısıyla Atalay-Mazlum (2019)'un yaptığı araştırmasının bulgularının bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir. Güravşar-Gökçe (2014)'de araştırmasında, bireylerin belirsizliği algılama ve tolere etme düzeylerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek toplam puanının ve alt boyut puanlarının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde belirsizlik toleransı alt boyut puanlarının katılımcıların cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve bu farklılıkların cinsiyet açısından kadınlar, görev açısından müdürler, öğrenim durumu açısından ise lisans mezunu yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur. Benzer araştırmasında belirsizlik toleransı alt boyutu için Atalay-Mazlum (2019) cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılıklar bulamamıştır ancak görev durumu değişkeni açısından bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde müdürlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Ayrıca yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanlarının katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve bu farklılığın mesleki kıdemi beş yıldan daha fazla olan yöneticilerde mesleki kıdemi beş yıl ve daha az olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Atalay-Mazlum (2019) ise araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanı için mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Ölçeğin toplam puanı ve diğer alt boyut puanları ise katılımcıların demografik özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Literatürde belirsizlik yönetimi ile ilgili yapılmış değişik araştırmalara rastlamak da mümkündür (Karakuş ve Yardım, 2014; Tınaztepe, 2010). Örneğin, Bakioğlu ve Demiral (2013) okul yöneticileri ile yaptığı araştırmasında belirsizlik sebepleri olarak planlama hataları, istikrarsızlık, eğitim mevzuatına ve üst yöneticilere dayalı sebeplerin öne çıktığını; yaşanan belirsizlik durumlarında ise okul yöneticilerinin ilk olarak başta müdür yardımcıları, diğer okulların idarecileri ve gerekli durumlarda öğretmenler olmak üzere çevrelerindeki kişilere danıştıkları ya da benzer durumlar yaşayan örnekler arama yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; (i) okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeyleri yüksektir; (ii) okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi düzeyleri cinsiyetlerine, görevlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma İstanbul ilinin iki ilçesinde gerçekleştirilmiştir. İstanbul ilindeki okullarda öğretmen ve öğrenci sayısı diğer şehirlerdeki okullara kıyasla daha fazladır. Bu nedenle değişik şehirlerde benzer araştırmalar yapılarak elde edilen bulguların karşılaştırması yapılabilir. Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu konuda daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmek için nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçları kullanılabilir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir; (i) belirsizlik toleransı alt boyut puanlarının katılımcıların cinsiyet, görev ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur, bu durumun altında yatan sebepler araştırılabilir; (ii) yönetici çalışan ilişkisi ve iletişim alt boyut puanlarının katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur, bu durumun altında yatan sebepler araştırılabilir; (iii) belirsizlik yönetimini etkileyen diğer faktörlerin neler olabileceğini tespit etmeye yönelik farklı değişkenlerin kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir; (iv) okul yöneticilerine belirsizlik durumlarını daha etkili yönetebilmeleri için gerekli eğitimler verilebilir, (v) daha az tecrübeli yöneticilere daha tecrübeli bir yöneticinin mentor olarak görevlendirilmesi sağlanabilir, böylece belirsizlik durumlarını örgütün daha sağlıklı atlatması sağlanabilir.

REFERANSLAR

- Atalay-Mazlum, A. (2019). Belirsizlik Yönetimi ve Proaktif Davranışlar ile İlişkisi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., ve Demiral, S. (2013). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Bess, J. L. ve Goldman, P. (2001). Leadership Ambiguity in Universities and K-12 Schools and The Limits of Contemporary Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 419-450
- Carleton R. N., Weeks J. W., Howell A.N., Asmundson G. J., Antony M.M. ve McCabe, R. E. (2012). Assessing the Latent Structure of the Intolerance of Uncertainty Construct: An Initial Taxometric Analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 150-157.
- Carleton, R. N. (2016). Into the Unknown: A Review and Synthesis of Contemporary Models Involving Uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30-43.
- Clampitt, P. G. ve Williams, M. L. (2004). Communicating About Organizational Uncertainty. İçinde D. Tourish and O. Hargie (Editör), *Key Issues in Organizational Communication*, 37- 59.
- Çamlıbel, N. D. (2003). Belirsizlik Ortamında Planlama Düşüncesi Sinerjetik Toplum Sinerjik Yönetim ve Sinerjist Planlama Modeli Örnek Olay: 17 Ağustos- 12 Kasım 1999 Depremleri Sonrası Kaos ve Kendi Kendine Organizasyon Süreci. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erkuş, A (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, İkinci Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eyitmiş, A. M., Sezer, F., ve Yıldırım, A. (2022). Uzaktan Öğretim Döneminde Belirsizlik ve Stresin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-10.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows, Step by Step, A Simple Guide and Reference*. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Güravşar Gökçe, S. (2014). Proje Yönetim Bileşenleri ile Belirsizlikten Kaçınma Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Trb1 Bölgesinde Bir Araştırma. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kajs, L. T. ve McCollum, D. L. (2009). Examining Tolerance for Ambiguity in the Domain of Educational Leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, May, 13,2.
- Karakuş, Ş. ve Yardım, M. (2014). Algılanan Örgütsel Değişim, Belirsizlik, İş Doyumu ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkileri. *İş ve İnsan Dergisi*, 1 (1), 21-31.

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koşar, D. (2020). Examination of Teachers' Views on Organizational Uncertainty: A qualitative research. *Pegeç Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 41-76. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.003>
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Latif, H. (2002). Kaotik Ortamda Yönetim. İçinde İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Editör), *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım
- March, J. G. ve Simon, H. A. (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
- Mishel, M. H. (1988). Uncertainty in Illness. *Journal of Nursing Scholarship*, 20(4), 225-232.
- Owen, D.W. (2007). Learning to Embrace Change. *Neues Perspectives*, 19 (2), 14-15.
- Özenç, Y. Y. (2023). Eğitim Yönetiminde Çağdaş Bir Yaklaşım: Belirsizlik Modelleri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (4), 2-9.
- Polat, M. (2015). Yöneticilerin Açık Liderlik Özellikleri ve Sosyal Ağları Benimseme Durumlarının Örgütsel Belirsizlik Üzerindeki Etkileri: Fırat Üniversitesi Örneği. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Rosen, N. O. Knauper, B. ve Sammut, J. (2006). Do Individual Differences in Intolerance of Uncertainty Affect Health Monitoring? *Psychology and Health*, 22(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/14768320600941038>
- Sarı, S., ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 261-270.
- Tınaztepe, C. (2010). The Effect of Desire For Change on The Relationship Between Perceived Uncertainty And Job Related Affective Well-Being. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

BÖLÜM 13

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü

İsmail EROL¹

Semih ÇAYAK²

1- Öğr. Gör. Dr.; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü. ismailerol@nku.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-8531-6001

2- Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. semihcayak@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4360-4288

GİRİŞ

“Okullar hiç hata yapmayı ödüllendirir. Hayat ise daha fazla hata yapanları. Hata yapabilmek için asgari teşebbüs etmek şarttır. Hata yapmak ise tek başına yeterli değildir, hatalardan ders çıkarabilenler ödülü hak ederler.”

Robert Kiyosaki

İnsanlar hemen hemen her gün pek çok farklı olay ile karşılaşmaktadır. Kimi zaman bireylerin başarıları ile gurur duyulmakta, kimi zaman ise bireyler hataları ile değerlendirilmektedirler. Aslında hatalar, günlük yaşamımızın her aşamasında karşımıza çıkan bir durumdur. Bu durum bazen bir düşünce, bazen bir karar, bazen ise bir davranış şeklinde olabilmektedir (Kurum-Tiryakioğlu, 2022). Hatalar bilinmelidir ki, kaçınılmazdır. Bu hatalar örgütlere son derece önem arz eden sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçların bazıları maddi kayıp, kaynakların israfı, imaj kayıpları, çevre felaketleri, hatta yaralanmalar ve can kayıpları gibi olumsuz durumlar oluşturabileceği gibi öğrenme ve yenilik gerçekleştirme gibi olumlu durumlarda da doğurabilmektedir. Bu sonuçlarından dolayı örgütlerde hataların ne şekilde yönetildiği stratejik olarak oldukça önemlidir (Yiğital, 2018). Örgütlerde etkili bir hata yönetim sistemi kurulursa hatalardan doğan olumsuz sonuçların etkileri azaltılabilir. Bu şekilde yaşanan hatalardan dersler çıkarılarak, örgütlerin öğrenmesi sağlanabilir ve örgütler daha yenilikçi olabilir (Hurley ve Hult, 1998).

İnsanların eylemleri var oldukça hatalarda da var olacaktır. Bireylerin bunu kabul etmesi gerekmektedir. Böylece hata kavramı daha net anlaşılacaktır

(Gronewold ve Donle, 2011). Hatanın anlamını incelediğinde “yanlış” ya da “başarısız” gibi kelimelerin genellikle eş anlamlı bir biçimde kullanıldığı görülmektedir (Cattaneo ve Boldrini, 2017). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise hata; istemeyerek, bilmeyerek yapılan yanlış olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Hata genellikle, hedeflere ulaşma yolunda yapılan yanlışlıklar ya da eksiklikler olarak da tanımlanabilmektedir. Zhao ve Olivera (2006) hatayı; kişilerin beklenen ve gerçek durumlar arasındaki istenmeyen bir biçimde sonuçlanan davranışları ve kararları olarak tanımlamışlardır. Hata, ulaşmak istenen amaçtan sapmaya neden olan ve hedeflere ulaşılmasını zora sokan bireysel eylem ya da kararlardır (Bauer vd., 2012). Reason (1990) hatayı; hedeflerden, ilkelerden, örgütsel davranışlardan, gerçeklerden ve bazı değerlerden beklenmeyen sapmalar şeklinde ifade etmiştir. Örgütsel hayatın bir gerçeği olan hatalar, hedeflerden, değerlerden ve standartlardan istenmeyen ayrılmalar olarak da adlandırılabilir. Eğitim örgütlerinin dinamikleri de hataların oluşmasını engellenemez kılmaktadır. Eğitim örgütlerinde hataların başarılı bir şekilde yönetilmesi, hata sürecinde kayıpların engellenmesinde ve toplam riskin en aza çekilmesinde oldukça önemlidir (Aküzüm ve Özmen, 2013). Hatanın teorik olarak tanımlanması ile birlikte içeriği ile ilgili bazı özelliklerinin sunulması kavramın anlaşılmasını daha kolay hale getirecektir. Bu bağlamda hatanın özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür (Cigularov vd, 2010):

1. Hatanın sebebi ne olursa olsun, bireylerde negatif durum ortaya çıkarabilir.
2. Hata, boyutuna göre bazen hata yapan kişide stres ve utanç oluşturur.
3. Hata, belli durumlarda yaralanmalara sebep olurken; bazen ise ölümler ile sonuçlanabilir.
4. Hata, bazen sıkıntı yaratmadan da telafi edilebilir.
5. Çalışanlar çoğu zaman hatalardan sakınarak kabul etmek istemezler.
6. Hata, bireylerin önceden bileceği ya da engelleyeceği bir şey değildir, hata kaçınılmazdır.
7. Kaçınılmaz olan hata ile edinilen tecrübeler paylaşılarak, hata telafisinde başarı elde edilebilir.

Örgütlerde çalışan bireyler de hata yapabilirler. Bu hatalar aslında öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu durumda hataları görmezden gelmek ya da üstünü örtmek yerine onları iyi yönetmek önemlidir. Çünkü hataları olumlu yöne çekebilmek, süreçleri doğru yönetebilmekten geçer (Kurum-Tiryakioğlu, 2022). Sürekli dinamik bir ortamda bulunan eğitim örgütlerinde hataların oluşması kaçınılmazdır. Bu sebeple ortaya çıkan hatalardan faydalanılması, hata yönetimi bakımından önemlidir. Ortaya çıkan hataların bir bölümü hiç şüphesiz

okul idarecilerinin yöneticilik görevlerini yerine getirirken de oluşabilmektedir. Gerçekleşen bu hataların olumsuz taraflarının yanında okul idarecilerinin mesleki gelişimi ve öğrenmelerine yönelik olumlu yanları da bulunmaktadır (Özdoğru ve Güçlü, 2021). Nitekim hatalar olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilirler fakat bu sonuçları olumluya çekebilmek önemlidir (Frese ve Keith, 2015). Hataların sonuçlarına bakıldığında çoğunlukla olumsuzdur. Bu olumsuzluklar örgütlerde büyük kayıplara neden olabilir. Fakat bu hataların sebeplerini araştırma ve nedenlerini tespit etmek, sonraki hataların meydana gelmesini önleyecektir. Bu durum hatayı diğer alakalı olduğu kavramlardan ayran en önemli özelliştir (Özerden, Keskin ve Şentürk, 2020). Bireyler ve örgütler için hataların *olumlu sonuçları*, bu hatalardan ders çıkarma, öğrenme, ürün ve hizmetin kalitesini yükseltme, daha iyisini yapma adına çaba sarf etme olarak sıralarken; *olumsuz sonuçları* ise piyasadaki payı kaybetme, işten çıkarılma, ceza ödeme, kaliteyi düşürme, kurumsal ve kişisel itibarı zedeleme olarak ifade edilmektedir. Kısacası hata yönetiminde önemli olan hatalardan kaçmak değil, hatalardan ders çıkararak olumsuz yönlerini azaltmaktır (Bilginoglu ve Yozgat, 2021).

Örgütlerde hatalar her alanda ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan hatalar bireysel ya da örgütsel olabilir. Bireysel hataların en büyük özelliği hatanın kaynağının kişilik özellikleri ve stres gibi bireysel temelli olmasıdır. Örgütsel hatalar ise kişisel bir amacı gerçekleştirme adına kasıtsız başarısızlık ile karakterize olmuş eylemlerdir (Putz vd., 2012). Örgütsel hatalar, birden çok örgütsel katılımcının örgütte belirlenen prosedür ve kurallardan sapması sonucunda örgütün olumsuz durumlarla karşı karşıya gelmesidir (Goodman vd., 2011). Literatürde üçüncü bir hata türü olarak, teknik hatalar yer almaktadır. Bunlar genellikle mühendislik ve tasarım sektöründe görülen bir hata türüdür. Muhtemelen olayların nedensellik boyutu ile ilgili en iyi anlaşılın kısmıdır (Kletz, 1974).

Hata yönetimi, hataların olumsuz sonuçlarından kaçınmayı amaç edinir. Hataların erken tespiti; çabuk ve etkili düzeltme, hata analizleriyle hatalardan uzun süreli öğrenme sayesinde hataların pozitif sonuçlarından faydalanmayı destekler (Van Dyck, 2000). Hata yönetimi, hatalar meydana geldikten sonra neler yapılabilir kısmına odaklanır. Hatalar meydana geldikten sonra bireylerin bu hatalardan ders çıkarabileceğini düşünür (Keith ve Frese, 2011). Hata yönetimi, hataların olumsuz sonuçlarından arınıp, verdiği zararları hızlıca kontrol ederek, gelecekte de benzer hataların meydana gelmesini önlemeye çalışıp hataları kontrol altına almayı amaçlar. Bununla beraber uzun dönemde öğrenme, yenilik ve performans gibi hataların muhtemel olumlu sonuçlarını da çoğaltmayı sağlar (Frese ve Keith, 2015). Tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi,

sağlam bir hata yönetimi kültürüne sahip olan örgütler insan hatalarının tamamen önlenemeyeceğini ve hataların oluşacağını bilir (Yiğital, 2018).

Hatalarımızın pozitif yönlerini teşvik edip, negatif yönlerini azaltmanın yolu, hata yönetimi sistemini oluşturma ve uygulamadır (Heimbeck vd., 2003). Hata yönetimi kültürü içerisinde hatalar ivedi bir biçimde tespit edilir, analiz edilir ve düzeltilir. Bununla beraber bilgi, öğrenme ve etkili iyileştirme tedbirleri almaya yoğunlaşarak örgütte aktif bir şekilde paylaşılmaktadır (Autoriteit Financiële Markten, 2017). Frese hata yönetimini 3 aşamalı olarak aktarmaktadır. Frese'nin (1991) bu aşamaları şu şekildedir:

ÖRGÜTLERDE HATA YÖNETİMİ	1. Hata süreci	<ul style="list-style-type: none">• Hatanın tespit edilmesi• Hatanın açıklanması
	2. Eyleme Geçme	<ul style="list-style-type: none">• Hatanın ele alınması• Planlama/Karar verme/Gerçekleştirme
	3. Düzenleme	<ul style="list-style-type: none">• İzleme• Dönüt/Düzeltilme

Şekil 1: Örgütlerde Hata Yönetimi Aşamaları, Frese, 1991.

Hata yönetimi ile alakalı *korunma* ve *dayanıklılık* şeklinde iki ana yaklaşım vardır. Korunma yöntemini savunanlar, hataların kontrol altında tutulabileceğini kabul ederler. Yani korunmacılara göre hatalar engellenebilirler, yok edilebilirler ve hatalara karşı tolerans göstermeme istenen ve başarılı olunabilecek örgütsel bir amaçtır (Spencer, 1994). İkinci yaklaşımda ise uyum sağlama ve toparlanma adına dayanıklılığa dikkat çekilmektedir (Sutcliffe and Vogus, 2003). Bu yaklaşımı savunanlar, hataların oluşmasından uzak durma ya da hataları engellemenin yanında, hata yönetimiyle hatalar ile başa çıkmanın yollarını bulma, onları sınırlandırma ve onları meydana geldiği anda baskı altında tutma ve hataların etkisini en aza indirme ve hataların artmamasının yollarını aramaktadır. Hata yönetiminde başarının sağlanması, süreçle birlikte bazı koşulların da yerine getirilmesi ile mümkündür. Bu koşullar şöyle açıklanmaktadır Helmreich (2004):

1. Yöneticiler ve çalışanlar arasında güven ortamı oluşturma,
2. Hatalara yönelik anlayışlı politikalar oluşturma,
3. Hatalara sebep veren olayları azaltma adına taahhüt oluşturma,
4. Hataların içeriklerini ve ana sebeplerini gösteren veri tabanı oluşturma,
5. Hata yönetimi stratejileri ile ilgili eğitimler vermektir.

Hata yönetimi kültürü ile hatalar problem kaynağı değil; iyileştirme ve öğrenme kaynağı gibi görülmektedir. Hatalar bu sebeple, hata yönetimi kültürü içerisinde yaptırma tabi değildir. Bunun yerine sebep oldukları negatif

durumların başarılı bir şekilde değerlendirilmesi, en aza çekilmesi ve ders alınmanın gerçekleşmesi adına en hızlı şekilde tespit edilmekte ve raporlanmaktadır (Cusin ve Goujon-Belghit, 2019). Hata yönetimi kültürü, sağlam bir örgüt yapısının somut ve önemli bir etmeni olmasına rağmen, araştırmalarda göz ardı edilmektedir (Fischer vd., 2018). Helmreich (1998), araştırmasında örgütlerde başarılı bir hata yönetimi kültürü oluşturabilmenin 6 gerekliliğini şöyle sıralamaktadır:

1. Güven (personel ve yönetim arasında),
2. Hatalara karşı cezalandırıcı olmayan yaptırımlar,
3. Hatalara sebep olan davranışları azaltma adına gerekli çalışmalarını yapma sorumluluğunun kuruma yerleştirilmesi,
4. Oluşan hataların tiplerini, doğasını ve ne şekilde oluştuğuna dair verilerin toplanması,
5. Personellere hata yönetimi ve hataları önleme stratejileri ile ilgili eğitimlerin verilmesi,
6. Eğitimciler ve değerlendirmeciler için hata yönetimini destekleme ve değerlendirme eğitimleri verilmesi.

Hata yönetimi kültürü düzeyi yüksek olan örgütlerde hatalardan ders çıkarma vardır. Dolayısıyla hatalardan öğrenmeyi (ders çıkarma) sağlayabilmenin yolları da şu şekildedir (Guchait, Paşamehmetoğlu & Lanza-Abbott, 2015):

1. Hatalarla alakalı farkındalıklar oluşturulması,
2. Hatalara ile ilgili çalışan personelin sorumluluk alması,
3. Hataların sisteme uygun bir biçimde analiz edilmesi,
4. Hatalara karşı deneyimlerin paylaşılması,
5. Hatalara sebep olan unsurların paylaşılması,
6. Çalışan personelin bilgi paylaşımının yüksek seviyede olması,
7. Hatalar ile ilgili konuşmanın desteklenmesi,
8. Ekip üyelerinin hatalar sonucu öğrenmelerine destek olunması.

Öğretmenler ve okul yöneticileri de mesleklerini icra ederken ne kadar dikkat ederse etsinler insani yapıları gereği hata yapacaklardır. Unutulmamalıdır ki “Hatasız kul olmaz” atasözü de tam olarak bu durumları ifade etmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hata yapma olasılıkları göz ardı edilmemeli ve hataların doğal bir durum olduğu unutulmamalıdır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları eğitim kademelerine ve meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okullardaki hata yönetimi kültürünün incelendiği bu çalışma nicel araştırma modellerinden tekil tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi çeşitli sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Bu kapsamda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Tuzla ilçelerinde kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 196 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Kişisel Bilgilere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	116	59
	Erkek	80	41
	Toplam	196	100
Eğitim Durumu	Lisans	139	71
	Lisansüstü	57	29
	Toplam	196	100
Hizmet Süresi	0-10 yıl	69	35
	11-20 yıl	87	45
	20 yıl ve üzeri	40	20
	Toplam	196	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	76	39
	Ortaokul	52	26
	Lise	68	35
	Toplam	196	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda 116 (%59) kadın, 80 (%41) erkek olmak üzere toplam 196 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 139’u (%71) lisans ve 57’si (%29) lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Ayrıca katılımcıların 69’u (%35) 0-10 yıl, 87’si (%45) 11-20 yıl ve 40’ı (%20) 20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 76’sı (%39) ilkokullarda, 52’si (%26) ortaokullarda ve 68’i (%35) liselerde görev yapmaktadır.

Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği

Öğretmenlerin okullarındaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algı düzeylerini ölçen “Hata Yönetimi Ölçeği” Nanto (2021) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi 16 madde ve dört alt boyuttan (Hata paylaşımı, Hata yetkinliği, Hatadan kaçınma ve Hataya tepki) oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %64.89’dur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan değerler de (CFI=.945, NFI=.905, GFI=.927, SRMR=.051, RMSEA=.058) ölçeğin dört boyutlu yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Croanbach’s Alpha (α) güvenilirlik kat sayıları Hata paylaşımı için .81, Hata yetkinliği için .84, Hatadan kaçınma için .75 ve Hataya tepki için .75’tir. Ölçeğin geneline ilişkin Croanbach’s Alpha (α) güvenilirlik kat sayısı ise .844’tür.

Verilerin Toplanması, İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinden veri toplamaya başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Daha sonra veriler, veri toplama aracını içeren online forma ait linkin araştırmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerine araştırmacılar tarafından ulaştırılmasıyla toplanmıştır. Katılımcıların gönderilen link aracılığıyla doldurduğu 162 ölçeğe ait veriler analize dahil edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. George ve Mallery (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması durumunda verilerin dağılımının normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir. Bu bilgidен hareketle verilerin çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde Hata paylaşımı (-,188 ile -,308), Hata yetkinliği (-,034 ile -,374), Hatadan kaçınma (,075 ile -,676), Hataya tepki (,081 ile -,598) ve hata yönetimi kültürü (ölçek toplam puanı) (,468 ile -,402) puanlarının normal dağılım sınırları içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizlerde, ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı .05 düzeyinde test edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı “çok düşük”, 1.80-2.59 aralığı “düşük”, 2.60-3.39 aralığı “orta”, 3.40-4.19 aralığı

“yüksek” ve 4.20-5.00 aralığı “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin hata yönetimi kültürü düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Hata paylaşımı	3,59	,73	-,19	-,31
2. Hata yetkinliği	3,55	,75	-,03	-,37
3. Hatadan kaçınma	2,22	,64	,08	-,68
4. Hataya tepki	2,10	,69	,08	-,60
5. Hata yönetimi kültürü (Toplam)	3,67	,52	,47	-,40

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarındaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algı düzeylerinin (ölçek toplam puanı) (\bar{x} =3.67) yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öğretmenlerin ölçeğe ait hata paylaşımı (\bar{x} =4.44) ile hata yetkinliği (\bar{x} =4.33) alt boyut puanlarının da yüksek düzeyde olduğu; hatadan kaçınma (\bar{x} =2.22) ve hataya tepki (\bar{x} =2.10) alt boyut puanlarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Okullarındaki Hata Yönetimi Kültürüne İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 3: Hata Yönetimi Kültürü Ölçeğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Hata paylaşımı	Kadın	116	3,46	,70	,06	-3.13	194	.002
	Erkek	80	3,78	,74	,08			
Hata yetkinliği	Kadın	116	3,42	,67	,06	-2.96	146.47	.002
	Erkek	80	3,75	,83	,09			
Hatadan kaçınma	Kadın	116	2,24	,65	,06	.39	194	.701
	Erkek	80	2,20	,62	,07			
Hataya tepki	Kadın	116	2,06	,71	,07	-.98	194	.327
	Erkek	80	2,16	,65	,07			
Hata yönetimi kültürü (Toplam)	Kadın	116	3,59	,46	,04	-2.51	145.61	.010
	Erkek	80	3,79	,57	,06			

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeğinin hatadan kaçınma ($t = .39$; $P > .05$) ve hataya tepki ($t = -.98$; $P > .05$) alt boyut puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermez iken, hata paylaşımı ($t = -3.13$; $P < .05$), hata yetkinliği ($t = -2.96$; $P < .05$) ve hata yönetimi kültürü (toplam) ($t = -2.51$; $P < .05$) puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar hata paylaşımı ve hata yetkinliği alt boyutları ile hata yönetimi kültürü (toplam) için erkekler lehinedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeği puanlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4: Hata Yönetimi Kültürü Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	S ^d	KO	F	F
Hata paylaşımı	0-10 yıl	69	3.60	.76	G.Arası	2.95	2	1.4	2.	.
	11-20 yıl	87	3.69	.72	G.İçi	101.43	19	.53	80	06
	20 yıl ve üzeri	40	3.36	.67	Toplam	104.38	19			
	Toplam	196	3.59	.73			5			
Hata yetkinliği	0-10 yıl	69	3.54	.82	G.Arası	2.90	2	1.4	2.	.
	11-20 yıl	87	3.66	.76	G.İçi	108.13	19	.56	59	08
	20 yıl ve üzeri	40	3.34	.58	Toplam	111.03	19			
	Toplam	196	3.55	.75			5			
Hatadan kaçınma	0-10 yıl	69	2.15	.67	G.Arası	.79	2	.40	.9	.
	11-20 yıl	87	2.23	.62	G.İçi	78.07	19	.41	8	38
	20 yıl ve üzeri	40	2.33	.60	Toplam	78.86	19			
	Toplam	196	2.22	.64			5			
Hataya tepki	0-10 yıl	69	2.04	.70	G.Arası	1.10	2	.55	1.	.
	11-20 yıl	87	2.18	.65	G.İçi	90.60	19	.47	17	31
	20 yıl ve üzeri	40	2.03	.73	Toplam	91.69	19			
	Toplam	196	2.10	.69			5			
Hata yönetimi kültürü (Toplam)	0-10 yıl	69	3.70	.56	G.Arası	1.08	2	.54	2.	.
	11-20 yıl	87	3.72	.53	G.İçi	50.93	19	.26	04	13
	20 yıl ve üzeri	40	3.53	.36	Toplam	52.01	19			
	Toplam	196	3.67	.52			5			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeğinin hata paylaşımı (F= 2.80; p>,05), hata yetkinliği (F= 2.59; p>,05), hatadan kaçınma (F= .98; p>,05) ve hataya tepki (F= 1.17; p>,05) alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanı (F= 2.04; p>,05) mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeği puanlarının görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5: Hata Yönetimi Kültürü Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Hata paylaşımı	İlkokul	76	3,47	,75	G.Arası	2.11	2	1.0	1.	.
	Ortaokul	52	3,61	,78	G.İçi	102.27	193	.53		
	Lise	68	3,71	,66	Toplam	104.38	195			
	Toplam	196	3,59	,73						
Hata yetkinliği	İlkokul	76	3,47	,71	G.Arası	.79	2	.39	.6	.
	Ortaokul	52	3,58	,83	G.İçi	110.24	193	.57	9	50
	Lise	68	3,61	,75	Toplam	111.03	195			
	Toplam	196	3,55	,75						
Hatadan kaçınma	İlkokul	76	2,20	,63	G.Arası	.90	2	.45	1.	.
	Ortaokul	52	2,14	,67	G.İçi	77.96	193	.40	11	33
	Lise	68	2,31	,61	Toplam	78.86	195			
	Toplam	196	2,22	,64						
Hataya tepki	İlkokul	76	1,93	,69	G.Arası	6.19	2	3.0	6.	.
	Ortaokul	52	2,03	,69	G.İçi	85.51	193	.44		
	Lise	68	2,34	,62	Toplam	91.69	195			
	Toplam	196	2,10	,69						
Hata yönetimi kültürü (Toplam)	İlkokul	76	3,64	,46	G.Arası	.16	2	.08	.3	.
	Ortaokul	52	3,72	,57	G.İçi	51.85	193	.27	0	74
	Lise	68	3,67	,55	Toplam	52.01	195			
	Toplam	196	3,67	,52						

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeğinin hata paylaşımı ($F= 1.99$; $p>,05$), hata yetkinliği ($F= .69$; $p>,05$), hatadan kaçınma ($F= 1.11$; $p>,05$) alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanı ($F= .30$; $p>,05$) görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeğinin hataya tepki ($F= 6.98$; $p<,05$) alt boyut puanları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere (post-hoc) geçilmiştir. Bu amaç için öncelikle Levene analizi ile varyans homojenliği denetlenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=1.41$; $p>,05$). Bu nedenle LSD testi tercih edilmiş elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Hataya Tepki Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	-.10	.12	.415
	Lise	-.40	.11	.000
Ortaokul	İlkokul	.10	.12	.415
	Lise	-.31	.12	.013
Lise	İlkokul	.40	.11	.000
	Ortaokul	.31	.12	.013

Tablo 6’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin hata yönetimi kültürü ölçeği hataya tepki alt boyutundan aldıkları puanların eğitim kademesi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, liselerde görev yapan öğretmenlerle ilkokulda görev yapan öğretmenler arasında liselerde görev yapan öğretmenler lehine $p < ,001$ düzeyinde; lisede görev yapan öğretmenlerle ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında liselerde görev yapan öğretmenler lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Kusursuzluk veya mükemmellik arayışı her zaman ve her alanda var olmuştur fakat insanoğlu hiçbir zaman hatasız ve eksiksiz olmayı tam olarak başaramamıştır. Bireyler yaşamları içinde de hiç fark etmeden birçok defa hata yapabilmekte, yanlış tercihlerde bulunabilmektedir. Ancak önemli olan hatalardan dersler çıkarmak ve geleceğe ilişkin daha doğru kararlar verebilmektedir. Dolayısıyla hem bireysel hem de toplumsal yaşamda asıl olan elbette hatalardan kaçınmaktır ancak bir hata yapıldıysa da bunu en iyi şekilde yönetmeyi de bilmek gerekmektedir. Aksi halde çözülemeyen veya telafi edilemeyen küçük bir hata ardından daha büyük sorunların oluşmasına sebep olabilir. Bu açıdan özellikle çok sayıda insanın bir arada bulunduğu örgütlerde belirli bir hata yönetimi anlayışının ve kültürünün olması sorunların çözümü noktasında örgüt üyelerine iyi bir rehber olacaktır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada, girdisinin ve çıktısının insan olduğu ve içerisinde öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi farklı pozisyonlarda çok sayıda insanın bulunduğu okullarda hata yönetimi kültürünü incelemek amaçlanmıştır. İstanbul ilinin Pendik ve Tuzla ilçelerindeki kamuya ait okullarda görev yapmakta olan

öğretmenlerle gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarındaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ölçeğe ait hata paylaşımı ile hata yetkinliği alt boyut puanlarının da yüksek düzeyde olduğu; hatadan kaçınma ve hataya tepki alt boyut puanlarının ise düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer araştırmasında Nanto (2021)'da öğretmenlerin okullarındaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin ölçeğe ait hata yetkinliği ve hata paylaşımı puanlarının da yüksek olduğunu, hatadan kaçınma ve hataya tepki alt boyut puanlarının ise orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Buradan da okullarda belirli bir düzeyde hata yönetimi kültürünün olduğu ve öğretmenlerin hatadan çok fazla kaçınma ve tepki gösterme eğiliminde olmadığı dolayısıyla yeri geldiği hatalarla yüzleşebilme ve hatayı kabul ederek çözüm üretebilme eğilimi içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Zira yapılan hataların gizlenmesi veya hatalardan kaçınmaktansa hataların üzerinde tartışmak hem bireysel hem de örgütsel açıdan birtakım öğrenmeler sağlayacaktır (Edmondson, 2004). Araştırmadan ulaşılan bu bulgunun öğretmenler açısından olumlu ve arzu edilen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Ölçek toplam puanının ve alt boyut puanlarının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde hatadan kaçınma ve hataya tepki alt boyut puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermez iken, hata paylaşımı, hata yetkinliği ve hata yönetimi kültürü (toplam) puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar hata paylaşımı ve hata yetkinliği alt boyutları ile hata yönetimi kültürü (toplam) için erkek öğretmenler lehinedir. Meslekteki hizmet süresi değişkeni için öğretmenlerin hata paylaşımı, hata yetkinliği, hatadan kaçınma ve hataya tepki alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Öte yandan görev yapılan eğitim kademesi değişkeni için ise öğretmenlerin hata paylaşımı, hata yetkinliği, hatadan kaçınma alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermez iken öğretmenlerin hataya tepki alt boyut puanları görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenine göre liselerde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaptığı araştırmasında Nanto (2021)'da öğretmenlerin hata yetkinliği puanlarının cinsiyet, meslekteki hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, hata paylaşımı puanları açısından ise öğretmenlerin cinsiyete ve kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılıkların erkek öğretmenlerin ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine olduğunu bulmuştur. Branş değişkeni açısında ise

grupların puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. İlgili araştırmada, hatadan kaçınma alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında da cinsiyet ve kıdem puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmezken branş ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılıklar sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerle eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler lehindedir. Aynı araştırmada hataya tepki alt boyutunda cinsiyet ve branş değişkenlerine göre kadın öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilirken; kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu konuda yapılmış araştırma sonuçlarındaki benzerlikler ve farklılıklarda göstermektedir ki çalışanların kurumlarındaki hata yönetimi algısı demografik değişkenlerden ziyade kurumun hata yönetimi sürecine ilişkin oluşturduğu kültüre bağlıdır. Nitekim hata yönetimi kültürü yüksek olan örgütlerde yapılan hatalardan dersler çıkarılır ve bu daha sonra karşılaşılabilecek benzer durumlar için bir rehber görevi görür (Guchait, Paşamehmetoğlu ve Lanza-Abbott, 2015). Bu nedenle aynı konuda yapılmış olan farklı araştırmalarda değişik bulgular elde edilebilmektedir.

Sonuç olarak; (i) öğretmenlerin okullarındaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algı düzeyleri yüksektir; (ii) öğretmenlerin hata yönetimi kültürüne ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermez iken, hata paylaşımı, hata yetkinliği ve hata yönetimi kültürü (toplam) puanları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir; (iii) Meslekteki hizmet süresi değişkeni için öğretmenlerin hata paylaşımı, hata yetkinliği, hatadan kaçınma ve hataya tepki alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir; (iv) görev yapılan eğitim kademesi değişkeni için ise öğretmenlerin hata paylaşımı, hata yetkinliği, hatadan kaçınma alt boyut puanları ile hata yönetimi kültürü ölçek toplam puanları anlamlı farklılıklar göstermez iken öğretmenlerin hataya tepki alt boyut puanları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre liselerde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların görüşleri ölçme aracında yer alan soruların kapsamı ile sınırlıdır. Bu açıdan örgütlerde hata yönetimine ilişkin daha derinlemesine bilgi sahibi olmak için nitel

araştırma yönteminde tasarlanmış ve görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı veri toplama tekniklerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sınırlılıklarından ve bulgularından hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler sunulabilir; (i) hata paylaşımı, hata yetkinliği ve hata yönetimi kültürü (toplam) puanları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir, bu sonucun sebepleri incelenebilir ve böylece kadın öğretmenlerin hata yönetimine ilişkin algılarının niçin düşük olduğu ortaya çıkarılabilir; (ii) ğretmenlerin hataya tepki alt boyut puanları görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre liselerde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin hataya tepki düzeylerindeki düşüklüğün nelerden kaynaklandığını ele alan araştırmalar yapılabilir; (iii) okullarda sürdürülebilir bir hata yönetimi kültürü oluşturmanın gerekliliği ve faydaları hususunda eğitimcilere eğitimler verilebilir; (iv) okul yöneticilerine hata yönetimi becerilerini güçlendirecek gerekli mentorluk hizmetleri sunulabilir.

REFERANSLAR

- Aküzüm, C. & Özmen, F. (2013). Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Yaşanan Örgütsel Hatalara Yönelik Tavrı Alışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 332-351.
- Autoriteit Financiële Markten. (2017). *Learning from Errors; Towards an Error Management Culture: Insights Based on a Study in The Capital Markets*. Erişim Linki: <https://www.afm.nl/~-/profmedia/files/onderwerpen/consument-gedrag-cultuur/report-dealing-with-errors.pdf> Erişim Tarihi: 17.12.2023.
- Bauer, J., Gartmeier, M. & Harteis, C. (2012). Human Fallibility and Learning from Errors at Work. J. Bauer ve C. Harteis (Ed.) *In: Human Fallibility: The Ambiguity of Errors for Work and Learning* (155-169). Germany: Springer.
- Bilginoğlu, E. & Yozgat, U. (2021). İşyerinde hatalardan öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 299-322. <https://doi.org/10.35408/comuybd.716676>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattaneo, A.A.P. & Boldrini, E. (2017). Learning from Errors in Dual Vocational Education: Video-Enhanced Instructional Strategies. *Journal of Workplace Learning*, 29(5), 353-369.
- Cigularov, K. P., Chen, P. Y. & Rosecrance, J. (2010). The effects of error management climate and safety communication on safety: A multi-level study. *Accident Analysis & Prevention*, 42(5), 1498-1506.
- Cusin, J. & Goujon-Belghit, A. (2019). Error Reframing: Studying The Promotion of an Error Management Culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(4), 510-524.
- Edmondson, A. C. (2004). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40(1), 66.
- Fischer, S., Frese, M., Mertins, J. C. & Hardt-Gawron, J. V. (2018). The Role of Error Management Culture for Firm and Individual Innovativeness. *Applied Psychology: An International Review*, 67 (3), 428–453.
- Frese, M. & Keith, N. (2015). Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual review of psychology*, 66, 661-687. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych010814-015205>.
- Frese, M. (1991). Error management or error prevention: two strategies to deal with errors in software design. In *Human Aspects in Computing: Design*

- and Use of Interactive Systems and Work with Terminals*, H-J Bullinger (Edt.), pp. 776–82. Elsevier.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows, step by step, a simple guide and reference*. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodman, P. S., Ramanujam, R., Carroll, J. S., Edmondson, A. C., Hofmann, D. A. & Sutcliffe, K. M. (2011). Organizational errors: Directions for future research, *Research in Organizational Behavior*, Vol.31, 151-176.
- Gronewold, U. & Donle, M. (2011). Organizational error climate and auditors. Predispositions toward handling errors. *Behavioral Research in Accounting*, 23(2), 69-92.
- Guchait, P., Paşamehmetoğlu, A. & Lanza-Abbott, J. A. (2015). The importance of error management culture in organizations: The impact on employee helping behaviors during service failures and recoveries in restaurants. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 14, 45–67.
- Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S. & Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56, 333-362.
- Helmreich R. L. (1998), Error management as organizational strategy. In *Proceedings of the IATA Human Factors Seminar*, 1-7.
- Hurley R. F. & Hult M. T. (1998), Global organizational learning capacity in purchasing: construct and measurement. *Journal of Marketing* (62), 45-54.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keith N. & Frese M. (2011). Enhancing firm performance and inovativeness through error management culture. *The Handbook of Organizational Culture and Climate*, 137-157, USA: SAGE Publications
- Kletz, T. (1974). *Hazop and Hazan-Notes on the identification and assessment of hazards*. Rugby: Institute of Chemical Engineers.
- Kurum, G. (2022). Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1280-1301.
- Nanto, Z. (2021). *Hata yönetimi kültürü işe cezbolma ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdoğan, M., & Güçlü, N. (2021). Okul yöneticilerinin yaptıkları yönetimsel hataların mesleki gelişim ve öğrenme bağlamında incelenmesi: hatalardan öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 46-62.

- Özerden, S. S., Keskin, H. & Şentürk, H. A. (2020). Yeni ürün geliştirme takımlarında hata yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 35-47.
- Putz, D., Schilling, J., Kluge, A., Stangenberg, C. (2012). Measuring organizational learning from errors: Development and validation of an integrated model and questionnaire. *Management Learning*. SAGE Publications Inc, 0(0) 1-26.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Spencer B. A. (1994). Models of organization and total quality management: A comparison and critical evaluation. *Academy of Management Review*, 19(3), 446-471.
- Sutcliffe K. M. & Vogus T. (2003). *Organizing for resilience*. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (Ed.). Positive organizational scholarship, 94-110.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Hata nedir?* Erişim Linki: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 17.12.2023.
- Van Dyck C. (2000). *Putting Errors To Good Use: Error Management Culture in Organizations* Amsterdam: KLI.
- Yiğital, S. (2018). *Kurumlarda hata yönetimi kültürü ve örgütsel öğrenmenin hizmet yenilikçiliğine etkisi*. Doktora Tezi. Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze-Kocaeli.
- Zhao B. & Olivera F. (2006). Error reporting in organizations. *Academy of Management Review*, 31(4), 1012-1030.

BÖLÜM 14

Türkçe ve Matematik Dersi: Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri¹

Güven ARTUĞ²

Senar ALKIN-ŞAHİN³

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden (2023) üretilmiştir.

² Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, guvenartug@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9741-8456

³ Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD., senar.alkin@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6644-8682

Özet

Son yıllarda hazırlanan öğretim programlarında, Türkçe ve matematik derslerinin birlikteliği üzerinde durulmaktadır. İki ders için hedeflenen ortak becerilerin başında ise Türkçeyi doğru ve etkili kullanma ile öğrenciye problem becerisi kazandırmak gelmektedir (Özcan, 2016). Öğrenci açısından kavramların anlaşılması ve doğru kullanımı, problemin okunması ve anlamlandırılması bakımından Türkçe dersiyle matematik dersinin birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir (Kıvrak, 2014). Matematik dersi ile Türkçe dersinin temel kazanımlarından olan okuduğunu anlama ve yazma arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Anadilini doğru kullanamayan ve okuduğunu anlayamayan kişinin yetenekli olsa bile diğer alanlarda olduğu gibi matematik dersinde de ilerlemesi mümkün olmayacaktır (Özcan, 2016). Okunan bilgilerin anlaşılması matematik dersinde başarılı olabilmenin öncelikli şartlarından biridir ve okuduğunu anlama konusunda başarılı öğrencilerin matematik dersinde diğer öğrencilerden daha başarılı olacağı savunulmaktadır (Freitag, 1997).

Bu bölüm, Türkçe ve matematik dersleri arasındaki ilişkiyi görünür kılan iki kavram üzerine yapılandırılmıştır. Bunlardan biri Matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, diğeri ise Türkçe dersi bağlamında okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıktır. Matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi bağlamında problem kavramı, problem çözme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi ve problem çözme ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki açıklanmıştır. Türkçe dersinde okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık bağlamında ise okuma, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık kavramlarına yer verilmiştir.

Anahtar Kavramlar: Bilişsel farkındalık, okuma stratejileri, matematikte problem çözme, yansıtıcı düşünme, yedinci sınıf öğrencileri

GİRİŞ

Bu bölüm, Türkçe ve matematik dersleri arasındaki ilişkiyi görünür kılan iki kavram üzerine yapılandırılmıştır. Bunlardan biri Matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, diğeri ise Türkçe dersi bağlamında okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıktır. Matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi kapsamında problem kavramı, problem çözme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi ve problem çözme ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki açıklanmıştır. Türkçe dersinde okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık kapsamında ise okuma,

okuduğunu anlama, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık kavramlarına yer verilmiştir.

1. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi

1.1. Problem Çözme

Problem çözme insanın problem durumundan ve belirsizlikten kurtulma, durumu anlamlandırma çabası olarak tanımlanmaktadır. Birey ilk defa bir problemle karşılaştığında aklı anlamlandıramadığı bir durumla karşılaşır ve bu nedenle birey bu durumdan kurtulma çabasına girer. Pek çok araştırmacı bu süreci problem çözme olarak adlandırmaktadır (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Lai ve Yang (2011) ise problem çözmeyi insanların karşılaştıkları sorunlara uygun çözümler bulabilmeleri için sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerini kullandıkları karmaşık zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Gagne'ye (1985) göre problem çözme süreç içerisinde sorun çözme, deneme yanılmadan iç görü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini bulmaya dayanan işlemleri içeren en karmaşık zihinsel süreçlerdir.

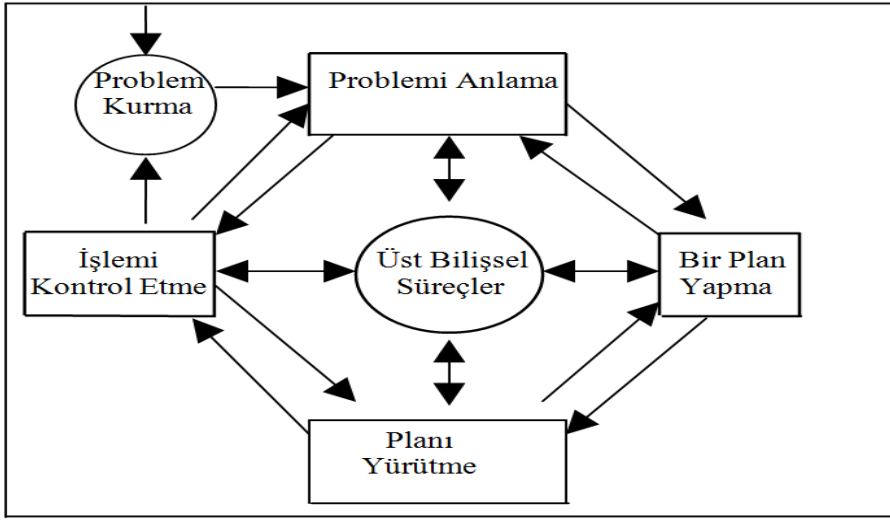
Problem çözme sürecinin verimli olarak gerçekleştirilebilmesi için bu süreçteki adımların ne olduğunun bilinmesi ve üzerine düşünülmesi gereklidir (Sefer, 2006). Problem çözme sürecinde birey öncelikle problemi algılamalı, farklı çözüm yollarını düşünüp değerlendirmeli, uygun olan çözüm yolunu belirlemeli, problemi çözmeli, doğruluğunu kontrol edip daha ne gibi farklı çözüm yolları olabileceğini düşünmelidir. Bu nedenle problem çözme süreci düşünme becerilerini geliştiren bir etkinliktir (Ersözlü, 2008). Polya (1957) ise problem çözme sürecinde takip edilmesi gereken basamakları ise şu şekilde sıralamıştır (Polya, 1957);

1. Problemi anlama: Problem çözme sürecinin ilk aşamasıdır. Bilinmeyeni belirlemek, hangi verilerin kullanılacağına karar vermek, çelişkileri görerek problemi anlamlandırmaya çalışmaktır. Bir problemi çözebilmek için öncelikli olarak problemin iyi anlaşılması gerekmektedir.
2. Çözüm için plan yapma: Problemin anlaşılmasından sonra bu aşamada problemin yapısı belirlenmeye çalışılır. Neler yapılacağına karar verilir ve verilenler arasındaki ilişkiler belirlenir. Tablo, grafik ve şemalardan yararlanılarak problem ile ilgili neler yapılabileceği sıralanır. Ayrıca problem çözme sürecinde yaratıcılığın en fazla kullanıldığı ve olası çözümlerin üretildiği aşamadır.
3. Planı uygulama: Plan yapma aşamasında seçilen strateji kullanılarak problem çözülmeye çalışılır. Çözülemezse problemi anlamada veya plan kurmada bir eksiklik olup olmadığı kontrol edilir. Yine çözülemezse

strateji değiştirilir. Gerekli aritmetik işlemlerin yapılması da bu aşamada yer almaktadır.

4. Çözümün incelenmesi: Planın uygulanarak bir sonuca ulaşılması problemin çözüldüğü anlamına gelmemektedir. Bu süreçte izlenen adımlar ve ulaşılan sonuç gözden geçirilerek kontrol edilmelidir. Bu şekilde problem çözme süreci daha etkili ve verimli olacaktır.

Problem çözme aynı zamanda üstbilişsel becerilerinin de kullanılmasını gerekli kılan bir süreçtir. Polya'dan (1957) farklı olarak üstbilişsel süreçlerin kullanıldığı model ise Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Problem Çözme Faaliyetinin Yapısı

Kaynak: Yong ve Kiong, 2007: 3

Şekil 1'de de görüldüğü üzere, problem çözme doğrusal değildir. Bu modelde problem çözme süreci aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, saat yönünde veya saat yönünün tersine olabileceği görülmektedir. Bu aşamaların takip edilme sırasında ise üstbilişsel süreçler rol oynamaktadır (Yong ve Kiong, 2007).

Problem çözme becerisi, insanın karşına çıkabilecek problemler karşında üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerekli kılan ve yaşamını devam ettirebilmesi için tüm hayatı boyunca kullanması gereken önemli bir beceridir (Ariol, 2009; Demirtaş ve Dönmez, 2008). Problem çözme becerisine sahip bireyler eleştirel ve esnek düşünebilen, yaratıcı, kendine güveni olan, farklı fikirler ortaya koyan, sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerdir (Çınar, 2016).

Ayrıca Baykul (2001) problem çözüme sürecinde bireyin kazanması gereken kritik davranışları şu şekilde ifade etmiştir;

1. Probleme verilen ve istenenleri yazma/söyleme
2. Problemi kendi cümleleriyle ifade etme
3. Probleme uygun şema ve şekiller çizme
4. Problemin çözümünde kullanılacak cümleyi yazma
5. Problemin sonucunu tahmin etme
6. Problemin çözümünde kullanılacak işlemleri gerçekleştirme
7. Problemin çözümünde gerçekleştirilen işlemlerin sağlanmasını yapma
8. Sonucu tahminiyle karşılaştırarak sonucun doğru olup olmadığını nedenleriyle tartışma

Problem çözümenin farkı alanlarda kullanılmasının ve farklı anlamlara sahip olmasının yanında problem çözüme becerisini kullanabilen bireyler yetiştirmek, genelde eğitimin, özelde ise matematik eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Sefer, 2006). Problem çözerken öğrenciler bilgilerini gözden geçirir, öğrendiklerini sorgular ve farklı düşünme yolları geliştirirler. Bu sebeple matematik büyük ölçüde problem çözmeden oluşur (Alan, 2009). Matematik öğretiminde problem çözüme becerisinin en önemli iki çıktısı, öğrenilen konuya uygun strateji ve yöntemler geliştirmek ve bu stratejileri geliştirirken kullanılabilir düşünme yollarını ve genel yaklaşımları belirlemektir (Olkun ve Toluk Uçar, 2006). Verilen örneklerin çözüldüğü ya da bilinen yöntemlerin taklit edildiği bir ders olmaktan öte, problem çözmek için yeni yöntemler geliştirmek ve bu yöntemleri uygulayarak sonuçlarını kontrol etmektir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Başka bir ifadeyle matematik dersinde problem çözüme süreci, üstbilişsel becerileri ve matematiksel muhakeme becerilerini gerektirmektedir (Balcı, 2007). Bu nedenle matematik dersinde problem çözüme becerisini kullanan öğrenci zihinsel olarak gelişir (Goffin ve Tull, 1985).

1.2. Yansıtıcı Düşünme

İnsanoğlu yaşamı boyunca düşünme eylemini sürekli gerçekleştirir. Günlük yaşamda karşılaştığı olaylar ve durumlar ile ilgili kendine birçok soru sorar ve bu sorulara zihninde cevap bulmaya çalışır. Bu şekilde gerçekleşen bilişsel süreçler yansıtıcı düşünme kavramıyla ilgilidir (Erdoğan, 2019; Uygun, 2012). Yansıtıcı düşünme kavramı ilk olarak, Dewey tarafından ortaya atılan yansıtma kavramıyla ortaya çıkmış ve köklerini yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımından almıştır (Erdoğan, 2018; Erdoğan, 2019). Yansıtma, bireyin yeni bilgiler edinme sürecinde geçmiş deneyimlerini kullandığı bilişsel bir süreçtir (Uygun, 2012). Bu bilişsel süreçte düşünceler, ardışık ve anlamlı bir yapı

içerisinde; her bir adımın bir sonraki adıma katkı sağladığı bir şekildedir (Bilgiç, 2017). Dewey'e göre de yansıtma, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak gerçekleşen deneyimlere anlam kazandırmak ve sonraki deneyimlere de öncülük etmektir (Dadlı, 2017). Deneyim, yansıtıcı düşünmede bilgilerin oluşturulmasında ve oluşturulan bilgilerin anlamlandırılmasında büyük önem taşır (Ekiz, 2006). Yansıtıcı düşünme sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklıdır. Bireyin bu süreci nasıl geçirdiği ve sonuçta gerçekleştirdiği hedefiyle ilgili farkındalığı, sonraki yaşantısında ona önemli deneyimler sağlayacak ve birey öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildiği ölçüde başarılı olacaktır (Başol ve Gencel, 2013).

Yansıtma kavramı bir düşünme biçimi olarak Dewey tarafından tanımlanmıştır. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünen bireyin temel özelliği, hedeflerine ulaşabilmek için çözümler üreterek sürekli, etkili ve istikrarlı bir şekilde düşünebilmesidir. Yansıtıcı düşünme kavramını ilk kullanan kişilerden olan Schön (1983) ise yansıtıcı düşünmeyi, bireyin bir durum karşısında ne yaptığını sorgulayarak yaptığı işi tekrar gözden geçirip, bunun sonucunda genel bilgilerini düzenlediği bir süreç olarak açıklamıştır. Bir diğer tanıma göre yansıtıcı düşünme "Bireyin bakış açısını, deneyimlerini ve yeteneklerini doğru bir anlayış kazanmak amacıyla dürüst bir şekilde sorgulamasıdır" (McVittie, 2012, s.15).

Tavşan (2016, s.26) yansıtıcı düşünme becerisini, "kişinin karşılaştığı sorunları çözebilmek için neler yapabileceğini düşünerek birçok düşünce ortaya koyabilmesi, bu düşüncelerini geçmiş ve şimdiki deneyimlerini kullanarak sorgulayabilmesi ve değerlendirebilmesi" olarak tanımlamıştır. Moon'a göre (2004) yansıtıcı düşünme, bireyin bir hedefi gerçekleştirebilmek ya da bir sonuca ulaşabilmek için kullandığı, bir düşünme biçimidir (Moon, 2004). Taggart ve Wilson (2005) yansıtıcı düşünmeyi, düşünme sürecinin farkında olarak bilinçli ve mantıklı kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olarak görürken Yazçayır (2016) kişinin deneyimlerinden yola çıkarak, sorunları çözümlendiği ve bu çözümlere alternatif çözümler belirlediği bir süreç olarak görmektedir. Ünver'e göre (2015) yansıtıcı düşünme, bireylerin eğitim-öğretim hayatının ya da günlük yaşamlarının herhangi bir anında olumlu ya da olumsuz bir durumu fark etmelerine ve bu durumla ilgili çözüm yolları bulmalarına dayanan bir düşünme sürecidir. Ersözlü (2008) yansıtıcı düşünmeyi, bireyin yaşantısındaki öğrenme ve düşünme süreciyle ilgili sorgulama ve değerlendirme yaptığı ve bu süreçte karşılaşılan sorunları çözebilmesi için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini düşündüğü içsel bir süreç olarak betimlemektedir. McCollum (2002) ise yansıtıcı düşünmeyi, öğrencinin öğrenme ortamlarında neler olduğunun farkında olması ve bunun üzerine

düşünerek birtakım değişiklikler yapması olarak ifade etmektedir. Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin birbiri ile uyumlu olması gereken beş aşamadan oluştuğunu ileri sürmüş ve herhangi bir sırayı takip etme zorunluluğu olmayan bu aşamaları şu şekilde açıklamıştır (Dewey, 1933);

1. Öneriler Basamağı: Bireylerin zihninde oluşan sorular ve durumlar karşısında durup düşündüğü basamaktır.
2. Problem Basamağı: Bir durum karşısında büyük resmin görüldüğü ve sorun ile yüzleşilen basamaktır.
3. Hipotez Basamağı: Çözüm için gerekli verilerin toplanıp sorunların daha basit ve sade hale getirildiği basamaktır.
4. Akıl Yürütme Basamağı: Çözüm önerilerinin düzenlenip önceki deneyimlerle ilişkilendirildiği basamaktır.
5. Test Etme Basamağı: Çözümleri geçerli kılmak için hipotezin test edilip eksik noktaların açığa çıkarıldığı basamaktır.

Schön (1983) ise Dewey'in yansıma kavramını temel alarak düşüncenin eylemle birlikte anlamlandığını ve davranışlarla ortaya çıktığını belirtmiştir. Yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanına vurgu yaparak eylemde yansıtma, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bireyin eylem gerçekleşirken beklenmedik bir durumla karşılaştığında, çabuk bir şekilde sezgisel olarak çözüm üretebilmesi ve yanıt verebilmesidir. Eylem üzerine yansıtma, eylem gerçekleştikten sonra bireyin geriye dönüp bakması, eylem üzerine düşünmesi ve değerlendirme yapmasıdır. Eylem için yansıtma ise daha önce gerçekleştirilen iki adımın sonraki eylemleri yapılandırma için kullanılabilmesi için rehberlik etmesini içerir.

Kızılkaya ve Aşkar (2009), yansıtıcı düşünmeyi üç boyut olarak ele almışlardır. İlk boyut olan sorgulama, bireyin kendi ürettiği ya da dışardan yöneltilen sorulara cevap bulma sürecidir. İkinci boyut olan değerlendirme, bireyin gerçekleştirdiği eylemi tekrar kontrol etmesi, çözümleme yaparak doğrularını ve yanlışlarını belirlemesidir. Üçüncü boyut olan nedenleme ise, bireyin gerçekleştirmiş olduğu eylemlerin nedenini bulmaya yönelik neden sonuç ilişkilerini incelemesidir.

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi hatırlama, anlamlandırma ve yansıtma olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Hatırlama, bireyin önceki yaşantılarını açıklayarak gözlemlediği davranışları taklit etme sürecidir. Anlamlandırma, bireyin deneyimlediği olayları farklı ve benzer yönleri açısından karşılaştırarak yeni çözüm yolları bulması ve yeni yöntemler keşfetme sürecidir. Yansıtma ise bireyin deneyimlerini, gelecekte oluşabilecek durumlar üzerine değerlendirmesi ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmesine etkilerini gözlemleyebilmesidir.

Yıldırım (2013) zihinsel süreçlerin etkili olarak kullanılması, amaç belirleme, planlı hareket etme ve alınan kararları sürekli denetleme gibi faydalarına vurgu yaparak öğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanması gerektiğine işaret etmektedir (Yıldırım, 2013). Bu programlar ve öğrenme ortamları aracılığıyla yetiştirilen ve yansıtıcı düşünme becerisi yüksek öğrenciler, güçlü ve zayıf yönlerini bilir, öğretim ortamında aktiftir, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşim halindedir, öğrenme sorumluluklarının farkındadır (Genç, 2014); duygu, düşünce ve fikirlerini rahat bir şekilde ifade eder ve kendine güvenir (Yorulmaz, 2006). Alanyazında yansıtıcı düşünmenin öğrencilerin problem çözme, sorgulama ve karar verme süreçlerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Taghilou, 2007; Tok, 2008; Ünver, 2015). Diğer bir deyişle yansıtıcı düşünme, öğrencilerin örtük öğrenme alışkanlıklarının ortaya çıkarılmasında, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ve problemler karşısında farklı stratejiler geliştirerek teknik konularda yaptığı işlere nitelik kazandırmada da oldukça önemli bir paya sahiptir (Tenkoğlu, 2017). Bunlar dışında alanyazında yansıtıcı düşünmenin, öğrencilerin günlük yaşamlarına, yaşam boyu öğrenme süreçlerine (Bayrak, 2010), işbirliği içinde çalışmalarına, buna bağlı olarak sosyalleşmelerine, arkadaşlarına saygı duymalarına ve onların görüşlerine değer vermelerine (Ersozlu ve Kuzu, 2011) katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Matematik dersinde yansıtıcı düşünme becerisi, özellikle problem çözme süreciyle birlikte önemli görülmektedir. Alanyazında matematik dersinde yansıtıcı düşünme becerisini kullanan öğrencilerin çoğu zaman bir adım önde ve derslere etkin katılım sağlayan öğrenciler olduğunu belirtilmekte (Erdoğan, 2018); bu nedenle matematik dersinin öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünmenin kullanılmasının gerekli ve önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hedberg, 2009). Hatta Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM), okul öncesinden 12. sınıfa kadar olan bütün matematik dersi öğretim programlarında, öğrencilerin yansıtma yapabilme durumlarını standartları arasında saymakta ve yansıtıcı düşünme becerisinin sınıf ortamında desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Hegedus, 2002).

1.3. Problem Çözme ve Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Dewey, problem çözme sürecini, yansıtıcı düşünme kavramındaki ilkeler doğrultusunda geliştirmiş ve eğitim alanında yansıtıcı düşünmenin problem çözme süreciyle iç içe olduğunu ifade etmiştir (Kaplan, Doruk ve Öztürk, 2017). Yansıtıcı düşünme ve problem çözme kavramları birbirine katkı sağlayan ve birlikte düşünülmesi gereken kavramlardır. Bir problemin çözüm sürecinde yansıtıcı düşünme kavramının ortaya çıktığı görülmektedir (Kızılkaya

ve Aşkar, 2009). Mezirow'a (1991, s.68) göre yansıtma, "Problem çözme süreci ve problemin çözümüyle ilgili varsayımların eleştirisini" içerir. Yansıtıcı düşünme temelde problem çözmeye yönelik bir süreç olup bireyin öğrenme yöntemi ve öğrenme düzeyine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır. Yansıtıcı düşünme, öğrencilerin daha geniş bir bakış açısıyla düşünceleri, problemin çözümüne ilişkin düşünceleri, akıl yürütmeleri ve anlamlı bir öğrenme sağlamaları açısından önemlidir (Kalelioğlu, 2015). Yansıtıcı düşünmenin ortaya çıkabilmesi için öncelikle problemin var olması gerekir, daha sonra ise problemin algılanarak çözülmesi sürecine geçilir (Yıldırım, 2013).

Yansıtıcı düşünme bireyin daha geniş bir bakış açısıyla düşünmesi, problemle karşılaştığında bu problemi nasıl çözdüğüne ilişkin çıkarımlarda bulunması ve akıl yürütmesi açısından önemlidir. Bu nedenle problem çözme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Kalelioğlu, 2015; Saraç, 2020). Ünver (2003) yansıtıcı düşünme ile problem çözmenin iç içe olduğunu vurgulamıştır. Problem çözme bireylerde bulunması gereken en önemli becerilerden biridir ve yansıtıcı düşünmede problem çözme sürecine olumlu bir etki yapma potansiyeline sahiptir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Yansıtıcı düşünmenin bir problemin algılanması ile birlikte ortaya çıkması sebebiyle en iyi problem çözme sürecinde gözlenebileceği ifade edilmiştir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Shermis, 1992). Çünkü birey problem üzerinde düşünürken deneyimlerini ve var olan bilgilerinin kullanarak yansıtıcı düşünmeyi kullanmak zorunda kalır. Bunu yaparak probleme farklı açıdan bakar ve bu süreci anlamaya çalışmaktadır (Bilgiç, 2017; Öztürk, 2003). Yansıtıcı düşünen birey, bilgiyi değerlendirip yeniden yapılandırırken aynı zamanda algılanan probleme farklı çözümler getirerek bunları ayrıntılı bir şekilde tasarlar (Öz, 2019; Solakumur, 2017).

Mason (2009) bir problemin çözümünde yapılan yansıtımların problemin çözüm sürecine nitelik kazandırdığını ve problem çözme sürecinin en önemli unsurlarından biri olduğunu belirtmiştir. Bu sayede birey problem çözme sürecindeki hatalarının farkına varmakta ve kendini değerlendirebilmektedir. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerisi yüksek olan bireylerin problem çözme basamaklarını daha etkili bir şekilde uygulayabileceği öngörülebilir (Mason, 2009).

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, yansıtıcı düşünmenin problem çözme boyutunu kapsar ve problem çözme sürecinde yapılan yansıtımların birleşimiyle oluşan zihinsel bir süreçtir (Aktaş, 2019; Günen, 2019; Orman, 2021; Tavşan, 2016;). Problem çözme ve yansıtıcı düşünme basamakları birbirine oldukça benzerdir (Yılmaz, 2019). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, problemin algılanmasından çözümüne kadar

olan süreçte gerçekleştirilen aşamalarda yansıtıcı düşünme tarzının hakim olduğu üst düzey bir beceridir (Budak, 2019; Saygılı ve Atahan, 2014; Yılmaz, 2019). Hong ve Choi (2011) ise problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini; mevcut olan problem durumuna karşı bireyin duygu, düşünce, davranış ve hislerinin belirlenmesine yardım eden, problem çözme süreci boyunca bireyin bilinçli olarak gerçekleştirdiği zihinsel aktiviteler olarak belirtmiştir. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme, problem çözme sürecinde problemin anlaşılmasından çözümün gerçekleştiği aşamaya kadar geçen, odaklanma, plan yapma, çözüm üretme, karar verme ve değerlendirme basamaklarında yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı üst düzey ve özel bir düşünme biçimidir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Matematik dersinde problem çözme becerisinin çok önemli olduğu bilinmektedir. Yansıtıcı düşünme bir problem varlığında ortaya çıktığından ve en iyi problem çözme sürecinde gözlenebileceğinden matematik dersi söz konusu olduğunda yansıtıcı düşünme kavramı problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme olarak düşünülebilir (Aktaş, 2019; Shermis, 1992). Matematik dersinde problem çözme becerisini etkili olarak kullanan birey yaşamında da bunun olumlu etkilerini görecektir. Kızılkaya ve Aşkar (2009) problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile öğrencilerin öğrenme sürecinde neyi, neden ve nasıl yaptığını sorgulayarak ve öğrenme becerilerini geliştirerek daha etkili bir öğrenme gerçekleştireceklerini belirtmişlerdir. Matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi öğrencilere problem çözme sürecinde farklı stratejiler belirlemeleri için imkanlar sunarak düşünme yeteneğini geliştirmektedir (Kartika ve Noer, 2018). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin matematik dersi açısından önemli ve öğrencilere katkı sağlayan bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Altuntaş, 2019; Erdoğan, 2018).

2. Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okumanın tanımı geçmişten günümüze farklı şekillerde ele alınmıştır. Eskiden okuma, yazıların şifresini çözmek olarak anlaşılmakta; daha sonraları sözcükleri bir bütün olarak görmek ve zihne yerleştirmek olarak açıklanmaktayken günümüzde dil ve zihinsel becerileri geliştirme kapsamında ele alınmaktadır (Güneş, 2016).

Okuma bir yazıyı oluşturan harf ya da sembolleri seslendirmek ve bunların ifade ettiği düşünceleri anlamaktır (Temizkan, 2007). Okuma eylemi ilk bakışta sadece psiko-motor bir davranış olarak görülse de aslında bilişsellik ön

plandadır (Özcan, 2016). Okuma sadece sözcükleri, cümleleri ya da metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde düşünmeyi gerektiren bir süreçtir (Sever, 2004). Okuma evrendeki tüm varlıkların görsel yolla ve diğer duyu organlarıyla beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması işlemidir (Şahin, 2011; Yalçın, 2006). Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004, s. 41) okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer tüm öğeleriyle bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlamışlardır.

Daha geniş anlamda okuma; görme, dikkat, algılama, odaklanma, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme, çözümlenme gibi pek çok bileşenden oluşan zihinsel, fizyolojik ve ruhsal boyutları olan karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2007; Sever, 2004). Okuma aynı zamanda okuyucunun ön bilgilerini metindeki bilgiler ile birleştirip yeni anlamlar ortaya koyduğu aktif bir süreçtir (Akyol, 2009; Güneş, 2009). Sever (2004) okumayı; iletişim süreci, algılama süreci, öğrenme süreci ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutu olan gelişim süreci olmak üzere dört boyut altında toplamaktadır.

İnsan beyninin en temel etkinliklerinden biri olan okuma üç temel aşamada gerçekleşir (Günay, 2013);

- ❖ **Algılama:** Göz ile beyin arasında gerçekleşen bir etkinliktir. Okuma esnasında kişi bilgilerini, düşünme yöntemini, gözlem ve imgeleme yeteneklerini kullanır. Dış dünyadan gelen her türlü uyarıcılar önceki deneyimlere bağlı olarak kişinin belleğinde anlamlandırılır. Algılanan uyarıcılar zihinsel olarak yapılan kavramlaştırma ve imgeleme biçimiyle anlam kazanır.
- ❖ **Belleğe yerleştirme:** Okuma bir belleğe yerleştirme etkinliği olup çizgisel olarak aktarılan göstergeleri cümlelerin, paragrafların veya metnin bitimine kadar bellekte tutarak ve bu tutulan bilgileri okuma eylemi boyunca elde edilen yeni göstergelerle ilişkilendirerek bir bütün halinde algılama sürecidir.
- ❖ **Yapılandırma:** Okuma aynı zamanda bellekte tutulanları sıralama işidir. Bu sıralamayı yaparken belleğe önceden yüklenen bilgilerin yeni bilgilerle bütünleştirilmesi gerekir. Göstergeleri ilişkilendirerek ve yorumlayarak bellekte bir sıralama ve yapılandırma oluşturulur.

Birey okuma süreciyle birlikte yavaş yavaş okuduklarını anlamlandırma çabasına girer ve aslında anlamak için okur. Okuma ve anlama birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır (Demirel, 1999). Okuma aynı zamanda anlamayı gerektirir. Okuma ve anlama birbiriyle yakından ilişkili iki bilişsel süreçtir (Yeşiller, 2013; Fayetörbay, 2018). Okuma eylemindeki amaç, yazarın toplumsal, evrensel yorum ve düşüncelerini içeren iletilerini etkileşimli bir biçimde anlama ve bu anlama becerisini geliştirme ihtiyacı olarak

nitelendirilebilir (Ocasion, 2006). Okuma süreci aynı zamanda okurun etkin olarak katıldığı bir anlam kurma sürecidir (Türkben, 2017). Bu anlam kurma süreci sadece metinde bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak ya da sözlük anlamını bulmak değildir, metni değerlendirip bilgiyi özümseyerek onu yorumlayabilmektir (Karatay, 2007). Yorumlarken ise metni bir bütün halinde kavrayarak metnin özüne uygun bir şekilde farklı bakış açılarıyla çıkarımlarda bulunmak gerekir (Çiftçi, 2007). Radoyevic (2006) benzer bir şekilde okuduğunu anlamayı, metindeki bilgilerin ve okuyucu yorumlarını içine alan, yazarın vermek istediği mesajların sistematik bir şekilde yapılandırıldığı zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Şengül ve Yalçın'a (2004) göre ise okuduğunu anlama, metindeki kelimeleri ve kavramları seslendirmek ya da ezberlemekten öte metinde yazılanları bir takım zihinsel süreçlerden geçirip anlamlandırma işlemidir. Okuduğunu anlama, okunan metindeki harfler, sözcükler ve kavramlar üzerinde düşünerek bunları analiz etme ve anlamlandırma sürecidir (Çapoğlu, 2021). Okuduğunu anlama, okuma sürecinin bir sonucu değil, temelidir (Altunay ve Çakıcı, 2006). Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır.

Okuduğunu anlama, metinde verilen iletilerin kavranması olarak ifade edilebilir. Bu iletilerin doğru şekilde anlaşılması için okuyan kişinin bazı davranışlarda bulunması gereklidir. Bu davranışlar şu şekilde özetlenebilir (Temizkan, 2007);

- Metnin yapısını çözümleme: Herhangi bir metin, kitap ya da kısa bir yazının yapısal bir bütünlüğü mevcuttur. Bu bütünlüğü görmek ve belirlemek okuduğunu anlama sürecinin temel noktalarından biridir.
- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Tüm metinler içeriğinde bir mesaj iletmeye amacıyla oluşturulmuş dile dayalı ürünlerdir. Bu mesajı doğru şekilde anlayabilmek için sözcükler cümleler gibi bu iletiyi taşıyan dilsel birimleri iyi bilmek ve anlamak gereklidir. Metnin yapısal yönünün iyi bilinmesi, anlamının gerçekleşmesi için bir ön koşuldur.
- Metni eleştirme: Okuma eylemi bir yönüyle yazar ve okur arasındaki bir iletişim biçimidir. Bu iletişim basılı ve yazılı simgeler yoluyla gerçekleşmektedir. Okur, yazarın fikirlerine katılabilir ya da katılmayabilir; metin üzerinde düşünerek farklı yönlerden yazarın metnini değerlendirir.

Okuma sadece sözcüklerin seslendirildiği pasif bir faaliyet olmaktan daha öte aktif ve yaratıcı bir etkinliktir. Okuyucu okuma sürecinde metindeki bilgileri var olan bilgileri ve deneyimleriyle bütünleştirir ve anlama gerçekleşir (Yangın ve Sidekli, 2006). Okuduğunu anlama, düşünmeyi gerektirir ve bireyin önceki bilgileriyle metindeki bilgiler arasında ilişki kurmasını gerektiren bir süreçtir.

Okuduğunu anlama inceleme, yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel faaliyetler içerir ve anlamlandırma sürecinde okuyucu var olan bilgileri ile okuma sürecinde elde ettiği bilgileri bütünleştirmektedir (Balci, 2013). Bu bakımdan okuduğunu anlama, yazar, metin ve okuyucu arasında bir bütünlük oluşturur (Berardo, 2006).

Okuma eylemi ile mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma süreci amacına ulaşmamıştır ve gelişigüzel bir seslendirme ya da boşa harcanmış bir zaman kaybıdır (Çelenk, 2003; Göktaş, 2010). Okuduğunu anlama süreci metin üzerinde araştırma yapmaya benzer, yeni anlamlar bulunur ve okuyucunun amacına göre aradığı sorulara cevaplar bulunur (Çiftçi, 2007). Bu açıdan okuduğunu anlama, problem çözme sürecine benzemektedir (Göktaş, 2010). Bir birey okuduğu bir metni çözümleyip kendi cümleleriyle ifade ederek yorumlayabiliyorsa okuduğunu anlamış demektir. Okuma sayesinde birey alt ve üst bilişsel becerileri harekete geçirmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Okuma ve okuduğunu anlama süreci kişiye göre farklı sonuçlanmaktadır (Şengül ve Yalçın, 2004). Okuma ve okuduğunu anlamada başarılı olan bireyler eğitim-öğretim hayatlarında aldıkları diğer derslerinde de bu başarıyı yansıtmaktadırlar (Yılmaz, 2008). Okunan metnin doğru ve tam olarak anlaşılması, okuldaki öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Etkili olarak yapılan okuma, verilen akademik içeriğin doğru olarak anlaşılması ve öğrenme açısından çok önemlidir (Erdağı Toksun, 2015). Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrenciler hem ders içeriğini hem de sorulan soruları daha rahat anlamakta ve bu da ders başarılarının olumlu etkilenmesini beraberinde getirmektedir (Durgun, 2019).

Günümüz toplumlarının gelişimi ve ilerleyişi hızlı okuma ve yazma ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisi yüksek bireylerin yetiştirilmesi eğitim açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda okuduğunu anlama okul ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken en önemli koşullardan biridir. Okul çağının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenme süreçlerinin çoğunu etkilediği ifade edilmektedir (Doğan, 2002). Öğrencilere okuma alışkanlığından önce okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Çiftçi, 2007).

Okuduğunu anlama becerisi öğrenme, anlama, yorumlama, sorgulama ve eleştirel düşünmeyi sağlayan Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan bir beceridir. Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin günlük yaşamında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir şekilde ve uygun yöntem ve teknikler kullanarak değerlendirip, farklı bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve

okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018; Temizkan, 2008). Türkçe dersi öğretim programlarında diğer derslerden daha ağırlıklı olarak yer alan bu beceriyi (Deniz, 2013; Kıvrak, 2014; Özdemir ve Sertsöz, 2006) geliştirmek uzun bir süreci kapsamaktadır (Fayetörbay, 2018).

2.2. Okuma Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin bir parçası olan okuma stratejileri bir metinden anlam çıkarmayı kolaylaştıran okuma eylemi sürecinde uygulanan zihinsel etkinliklerdir (Erdağı Toksun, 2015). Metni çözmeyi, kelimeleri anlamlandırmayı ve anlam oluşturmayı sağlamak amacıyla yapılan işlemleri kontrol etme ve geliştirme girişimidir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Diğer bir deyişle okuma stratejileri, okuma sürecinde anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma serisidir (Erdağı Toksun, 2015). Okuma stratejileri okunacak olan bir metinde anlama ulaşma noktasında kilit rol oynamaktadır (Çapoğlu, 2021). Okuduğunu anlamada bilinçli olan okuyucular, metni daha kolay kavrayabilmek, metni çözümlenip değerlendirmek ve metni anlamada karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için okuma stratejilerini kullanmaktadırlar (Karatay, 2009). Okuma stratejileri okurun metni nasıl anladığına dair bilgi vermekte ve okura okuma sürecinde yapması gerekenler hakkında fikir vermektedir. Bireyin okuduğu metni daha iyi anlaması ve anlama konusunda yaşadığı sıkıntıları aşabilmesi için çeşitli bilişsel becerileri kullanması okuma stratejileriyle ilgilidir (Gül, 2020).

Okuduğunu anlama, çok sayıda bileşenden oluşan karmaşık bir süreç olduğundan okurun bu süreçte kendine uygun stratejileri belirlemesi hem zamandan hem de emekten tasarruf etmesini ve en kısa yoldan anlama ulaşmasını sağlar (Kökçü, 2019). Okuma stratejilerini kullanan bireyler var olan bilgilerinden yola çıkarak konuyla ilgili daha önce ne bildiğini sorgular, okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur, okuduğu metne uygun stratejileri seçebilir ve bilgi dağarcığını sürekli güncel tutarlar. Bütün bunlar da metnin anlamını daha kolay ve daha hızlı bir şekilde çözme sürecini hızlandırır (Bauman, 1984).

Okuma stratejilerinin temel amacı okuyucunun metni anlama gücünü artırmak ve okuma sürecinin kontrolünü ele alarak bu süreçte aktif olmasını sağlamaktır (Çetinkaya, 2004). Okuma stratejilerini kullanmak, okuyucunun kullandığı stratejiyi sorgulamasına, gerektiğinde hedeflerini ve amaçlarını yeniden düzenlemesine, böylece akademik başarısını yükseltmesini öğrenme aşamalarında sorumluluk almasına olanak sağlar (Bozkurt, 2020). Stratejileri bilen ve etkili kullanan bireyler, neyi neden ve ne şekilde yaptığının bilincinde

olarak okuduklarını daha doğru bir şekilde anlamlandırır (Ay, 2020; Şahan, 2012).

Okuma stratejilerini kullanan okuyucular, okuma öncesi bir plan hazırlar, okuma sırasında bu planı uygular, okumasını yönetir ve okuma sonrası okuduklarını değerlendirir (Güneş, 2007). Diğer bir deyişle, okuma sürecinde bilinçli ve etkin okuyucular, anlamı güçlendirmek için okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuma stratejilerini kullanırlar (Epçaçan, 2008). Okuduğunu anlamaya yönelik olan stratejiler çoğunlukla alanyazında üç farklı grup halinde incelenmiştir (Aykaç, 2018; Epçaçan, 2008; Fayetörbay, 2018; Karakuş Aktan, 2019; Karatay, 2014);

1. Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri): Okuma öncesi, okuyucunun metni okumadan önce amacının ne olduğunu belirlediği ve bu amaç doğrultusunda hedeflerine nasıl ulaşacağını planladığı ilk ve en önemli basamaktır. Kişinin bu işlemi planlayabilmesi için belli bir zihinsel olgunluğa ulaşması ve gerekli bilişsel donanımına sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2014). Bu aşamada kullanılan stratejilerin amacı, okuyucuyu okuma sürecine hazırlamak ve okuyacağı metin hakkında önceden bilgi sahip olmasını sağlamaktır (Çapoğlu, 2021).

Okuma öncesinde kullanılan stratejiler şu şekildedir (Akyol, 2006; Karakuş Aktan, 2019; Karatay, 2014; Kayıran Kuşdemir, 2014; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997);

- Okuma amacını belirleme
- Metni hızlıca gözden geçirme
- Okuma amacına göre okuma türünü belirleme ve okuma hızını ayarlama
- Ön bilgileri harekete geçirme
- Metindeki görsellerden ve başlıklardan hareketle metnin konusuna ilişkin tahminde bulunma
- Metnin karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- Metinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme
- Metnin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulunma
- Kendine, metinde cevabı olduğunu düşündüğü sorular sorma
- Metnin konusu ile ilgili anahtar sözcükler bulmaya çalışma

Okuma öncesi stratejilerin etkin bir şekilde kullanılması okuma sürecinin olumlu bir şekilde başlamasına ve okuyucunun okuma sürecine fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmasına olanak sağlar (Karakuş Aktan, 2019).

2. Okuma Sırası Stratejileri (Anlamı Düzenleme ve Yapılandırma Stratejileri): Okuma sırası stratejileri, bireyin okuma öncesi süreçte oluşturduğu ön bilgilerinden faydalanarak okuma eylemini gerçekleştirdiği aşamada

kullandığı stratejilerdir (Aykaç, 2018). Bu aşamada kullanılan stratejiler, okuyucunun okuma öncesinde belirlediği amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol ederek gerekirse kullanılan stratejilerin değiştirilmesini sağlar. Ayrıca anlamadaki eksiklerin giderildiği, yanlışlıkların düzeltildiği ve gerekirse okuma sürecinin tekrar gözden geçirildiği aşamadır (Karatay, 2014). Bu süreçte metni okuma, anlamı bulma, sorgulama, metni çözümleme ve değerlendirme gibi bilişsel beceriler işe koşulur (Akyol, 2006). Okuma sırasında kullanılacak bazı stratejiler şu şekildedir (Akyol, 2006; Karakuş Aktan, 2019; Karatay, 2014; Kayıran Kuşdemir, 2014; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997);

- Okurken not alma
- Amacına göre okuma yapma
- Okuma hızını ayarlama
- Dikkatin dağıldığı yerlere tekrar dönme
- Önemli yerlerin altını çizme
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmak için sözlükten yararlanma
- Metnin anlaşılmayan kısımlarına tüm dikkatiyle yoğunlaşma
- Anlamakta sorun yaşanan kısımları gerekirse yüksek sesle okuma
- Anlamayı kuvvetlendirmek için grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- Ara ara duraklama yaparak okuduklarını denetleme
- Bağlama yönelik ipuçlarından yararlanma
- Bilginin kalıcılığını sağlamak için görseller oluşturma
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazıma dikkat etme
- Metinde çelişkili kısımlarla karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
- Anlamı bilinmeyen sözcük ya da sözcük gruplarını bağlam içinde tahmin etme

Okuma sırası stratejilerini kullanabilmek için öncelikle okuma öncesinde yer alan stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Okuma öncesinde gerekli hazırlıkları yapan okuyucu okuma sırası stratejilerle anlama gücünü artırabilecektir (Karakuş Aktan, 2019; Ülper, 2010).

3. Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme ve Anlamlandırma Stratejileri): Okuma sürecinin anlamlandırıldığı son basamak olan okuma sonrası stratejiler, okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığının, okuma öncesindeki amaçların gerçekleşip gerçekleştirilemediğinin ve okuma sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan stratejilerin kullanıldığı aşamadır (Aykaç, 2018). Okuma sonrası stratejilerinin kullanım amacı temel olarak değerlendirmedir. Çünkü okuma süreci sona ermiş ve değerlendirme boyutuna geçilmiştir

(Çapoğlu, 2021). Ayrıca bu stratejiler bilgi alışverişinin oluşmasını, metnin sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirilmesini ve okuma sürecinden keyif alınmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Karakuş Aktan, 2019). Okuma sonrası kullanılan bazı stratejiler şunlardır (Akyol, 2006; Karakuş Aktan, 2019; Karatay, 2014; Kayıran Kuşdemir, 2014; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997);

- Okuma öncesinde belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama
- Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirleme
- Metinle ilgili yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme
- Metinde işlenen düşüncenin ya da kullanılan bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirliğini kontrol etme
- Metinde anlamakta zorluk yaşadığı kısımları tekrar okuma
- Metin ile ilgili sorular sorma ve bunları yanıtlama
- Metin ile ilgili kavram haritaları, tablo ve grafikler oluşturma
- Metin hakkında başkaları ile tartışma
- Metni özetleme
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama

Öğrencilerin stratejileri bilip kendi işine yarayan stratejileri belirleyerek birini ya da birden çok stratejiyi okul hayatında kullanması, okuduğunu anlamamalarını artıracak gibi öğrenmelerini de kolaylaştıracaktır (Hamurcu, 2002). Bu konuda yapılacak öğretimler ve uygulamalar okuma sürecinde öğrencilerin daha bilinçli olmasını sağlayarak, okuma sürecinde aktif olmasına ve bu süreci verimli geçirmesine katkı sunacaktır. Öğrencilere verilecek programlı bir strateji eğitimi okuduğunu anlamayı sağlayacak ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yaratacaktır. Bu nedenle eğitim-öğretimin ilk yıllarından itibaren okuma stratejileri öğretiminin derslerde yer alması önemli görülmelidir (Fayetörbay, 2018).

Okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla kullanılacak çeşitli tekniklere özellikle Türkçe dersi öğretim programında yer verilmesine (Yılmaz, 2008) karşın okuma stratejilerinin sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de yararlanılabilecek bir özelliğe sahip olması nedeniyle (Topuzkanamış, 2009) hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilinip derslerde uygulanması oldukça önemlidir.

Okuma stratejilerinin temel amacı metni en iyi şekilde anlamlandırmaktır. Anlamlandırma amacını gerçekleştirebilmek için kullanılan stratejileri seçmek ve kullanmak okumanın bilişsel yönüyle alakalıdır. Bu stratejileri etkin bir

şekilde kullanmak bilişsel farkındalık ile ilişkilidir ve bilişsel farkındalığın önemini ortaya koymaktadır (Aykaç, 2018).

2.3. Bilişsel Farkındalık

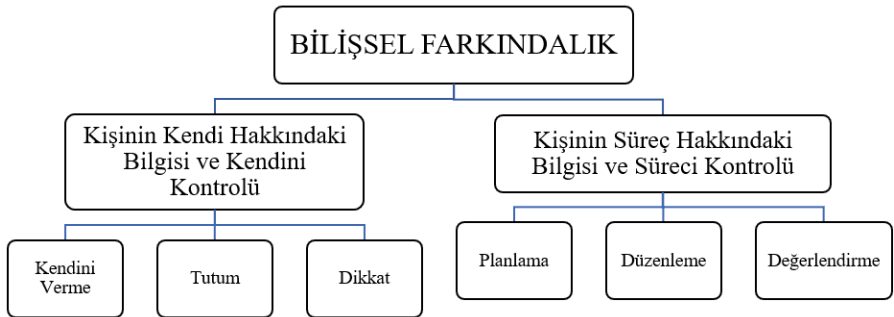
Literatürde “metacognition” adıyla bilinen, kökeni Platon'unun diyaloglarına dayanan ve 1970'li yıllarda John Flavell'in çalışmalarıyla ortaya çıkan bu kavram Türkçe literatürde pek çok farklı şekilde ifade edilmiştir (Çapoğlu, 2021). İlgili kavram için örneğin Erden ve Akman (1996) “bilgi bilgisi”; Demirel (2003), Güral (2000), Akın ve Abacı (2011) “bilgi ötesi”; Aral (1999) “metakognitif bilgi”; Soydan (2001) “bilgi üstü”; Özsoy (2007), Pilten (2007) “üstbilgi”; Senemoğlu (2010) “yürütücü bilgi”; Doğanay (1997), Gelen (2003), Karatay (2007) “bilişsel farkındalık” terimlerini kullanmışlardır. Kavramın farklı şekillerde ifade edilmesinin ve tanımlanmasının nedeni, bileşenlerini kapsayan birçok terimin bulunmasıdır (Kanmaz, 2012). Literatürdeki tanımların pek çoğunun bilişsel farkındalık süreçlerine vurgu yapması (Duman, 2013) nedeniyle bu çalışmada da “metacognition” ifadesinin karşılığı olarak bilişsel farkındalık kavramı kullanılmıştır.

Wellman (1985) bilişsel farkındalığı düşünme hakkında düşünme ve bireyin bilgi hakkındaki bilgi olarak tanımlamıştır. Lin (2001) de benzer şekilde bilişsel farkındalığı bireyin kendi düşüncelerinin ve yaptıklarının sonuçlarını anlaması ve bunları izleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bilişsel farkındalığın tanımı yıllar içinde genişletilmiş; sadece düşünme hakkında düşünmeyi değil bireyin kendisi hakkındaki bilgisini, kendi zihinsel süreçleri ile ilgili bilişsel durumlarını, bilinçli ve farkında olarak denetleme yeteneğini ve bireyin bu süreçleri düzenlemesini de kapsamıştır (Demirel, 2003). Bilişsel farkındalık çalışmalarının öncüsü olan Flavell (1979) bu kavramı kişinin kendi düşünme ve öğrenmesiyle ilgili bilgisinin farkında olması ve bunu düzenlemesi olarak ifade etmiştir. Ayrıca kişinin öğrenme sürecinde bir kavramı ya da konuyu anlayıp anlamadığına dair farkındalığını ve bir problemin çözümünde ne tür zihinsel işlemler gerektiğine dair karar verebilmesini de bu kavramla açıklamıştır (Flavell, 1979). Bilişsel farkındalık, bir düşünme sistematığıdır (Doğanay ve Demir, 2011; Gelen, 2003). Bu sistematığın içinde bireyin konuya dikkatini vermesi, bu konuyu özümsemesi ve gerekli tutumlara sahip olması ve planlamalar yapması yer almaktadır (Türkben, 2017; Çapoğlu, 2021). Bunların yanında hangi stratejilerin ne zaman ve hangi amaçla kullanılacağı bilgisi, kişinin bu stratejileri uygularken ve uyguladıktan sonraki zihinsel süreçlerini gözden geçirmesi ve kendini değerlendirebilmesi bilişsel farkındalık kavramıyla ilgilidir (Esendemir, 2011). Livingston (2003)'a göre de bilişsel farkındalık, öğrenme sürecinde bir konuya nasıl yaklaşılacağına dair plan yapma, anlamayı

izleme ve konunun öğrenilebilmesine yönelik ilerlemeyi değerlendirme becerisidir. Karatay'a (2010) göre ise bilişsel farkındalık, bireyin kendi biliş sistemi hakkında bilgisi; bireyin kendi düşüncesi hakkında düşünme ve öğrenmeyi öğrenmedeki temel becerisidir. Bireyin neyi bilip bilmediği ve öğrenme sürecini nasıl düzenlediğiyle ilgili düşünce süreçlerini kapsar.

Bilişsel farkındalık kavramını daha iyi anlayabilmek için biliş ile arasındaki farkı bilmek gerekmektedir (Bozkurt, 2020). Biliş, bir şeyin farkında olmak ve onu anlamaktır; bilişsel farkındalık ise bir şeyi öğrenirken onu nasıl öğrendiğinin ve geçirilen zihinsel süreçlerin farkında olmaktır (Demirel, 2009; Senemoğlu, 2010). Biliş algılama, anlama ve hatırlama gibi kavramları kapsarken bilişsel farkındalık kişinin kendi algılamasını, anladıkları ve hatırladıkları hakkında düşünmesini içermektedir (PapaleontiouLouca, 2003). Başka bir ifadeyle, biliş anlamaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı iken bilişsel farkındalık bu bilgileri anlama sürecinde nerede ve nasıl kullanacağını bilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2014). Bilişsel farkındalık, bilişin kontrolünü ve denetlenmesini sağlar. Bu şekilde bireyin bilişsel süreçlerine yön vererek bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesine yardımcı olur ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmesine katkı sunar (Bozkurt, 2020).

Bilişsel farkındalık kendi içinde farklı boyutlara ayrılmıştır. Flavell (1979) bu boyutları kişinin kendi hakkında bilgisi, işi hakkında bilgisi ve stratejisi hakkında bilgisi olmak üzere üç boyut olarak ele almıştır. Brown (1978) ise planlama, denetleme ve yeniden gözden geçirme olarak yine üç boyutta ele almıştır. Marzano ve diğerleri (1988) (Aktaran Doğanay, 1997, s. 37) ise kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrol etmesi, kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve öğrenme sürecinin kontrolüne sahip olması olarak iki boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar ve alt öğeleri şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Bilişsel Farkındalığın Boyutları

Kaynak: Marzano vd. 1988, Aktaran Doğanay, 1997: 37

Şekil 4 incelendiğinde bilişsel farkındalığın alt boyutları görülmektedir. Bu boyutlar ise şu şekilde açıklanmıştır;

1. Kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrolü

Bu boyut kendi içinde kendini verme, tutum ve dikkat olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Kendini verme: Yapılan bir iş veya çalışılan bir problemin çözümü için gereken çaba, ilgi, enerji ve içsel faaliyetlerin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi iradesiyle yapacağına inanması ve kendini yapılan işe hazırlamasıdır.

Tutum: Öğrencinin üzerinde çalıştığı konuya ve öğrenmesini etkileyen etmenlere karşı olumlu bir tutum içinde olması başarısına katkı sağlayacaktır. Öğrencinin gerekli çabayı ve isteği göstermediği ve olumlu tutumlar geliştiremediği durumlarda öğrenme ortamı da olumsuz etkilenir. Öğrenme sürecinde bilişsel farkındalığın aktif olarak kullanılması için öğrencilerin, yoğun ve sürekli çaba, yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği, çevredeki kaynakları bilip onları kullanma, hatalarından ders çıkarma, ısrarlı ve kararlı olma gibi bazı konulara ilişkin olumlu tutum içinde olması gerekir.

Dikkat: Kişinin ilgisini çeken bir konuya gösterdiği tepkiye, otomatik dikkat denir. Öğrencinin dikkatini kontrol edebildiği, denetleyebildiği ve bilinçli olarak yönlendirebildiği dikkat çeşidi ise gönüllü dikkat olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel farkındalığın dikkat boyutu, daha çok gönüllü dikkat ile ilgilidir.

2. Kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve süreci kontrolü

Bu boyut, kendi içinde planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Planlama: Öğrencinin amaçlarını gerçekleştirebilmek için stratejileri özenle seçebilmesi, işlemleri belli bir düzene koyabilmesi ve kendine en uygun olanı seçebilmesi gereklidir. Bunun için gerekli olan planı yapması, zihinsel olarak olgunluğa erişmiş olması ve bilişsel farkındalığa sahip olması ile ilgilidir.

Düzenleme: Amaçların ne yönde gelişim gösterdiğinin kontrol edilmesi ve gerekliyse onunla ilgili davranışların değiştirilmesini içerir. Kullanılan stratejilerin gözden geçirilip amaca uygunluğunun değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin işe koşulmasını içerir. Öğrencilerin akademik başarıları açısından süreç içinde kendini kontrol etmesi, tekrar değerlendirme yapması ve tekrar planlama yapması gereklidir.

Değerlendirme: Bir süreç boyunca gelişimin mevcut durumu ile ilgili karar vermeyi ve zihinsel algılamayı içerir. Değerlendirme süreç içinde her noktada yapılmaktadır. Amaca ve bu amaca ait alt amaçlara ne ölçüde ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesini içerir.

İyi ve etkili bir öğretimin, öğrenciye nasıl öğreneceği, bilgileri nasıl anımsayacağı, kendini nasıl motive edeceği ve kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmelerini nasıl kontrol edip yönlendirebileceği bilgisini vermesi gerekmektedir (Weinstein ve Meyer, 1986: aktaran Senemoğlu, 2010). Bunun içinde bilişsel farkındalık, öğrenme süreci içinde öğrencilerin daha planlı ve bilinçli hareket ederek öğrenme sürecinde daha istekli ve gayretli olmalarına (Karatay, 2010), kendi öğrenmelerinin farkında olmalarına ve öğrenmelerini düzenleyebilmelerine olanak tanır (Senemoğlu, 2010).

2.4. Okuma Stratejileri ve Bilişsel Farkındalık

Okuduğunu anlama sürecinde etkin olan bireyler kendi öğrenme yollarını bilirler ve okuyacağı metne planlı yaklaşırlar. Bu süreçte kendilerini kontrol eder ve süreci düzenlerler, süreç sonunda ise kendilerini değerlendirirler. Bireylerin tüm bunları yaparken geçirdiği bilişsel süreçler bilişsel farkındalıkla ilgilidir (Gelen, 2003). Okuma sürecinde bilişsel farkındalık, metni anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen bilişsel etkinliklerin birey tarafından izlenmesi, düzenlenmesi ve ayarlanmasına yönelik farkındalıktır (Çakıroğlu, 2007).

Okuduğunu anlama sürecinde başarılı olmak isteyen bireylerin stratejik okuma yapmaları ve stratejileri ne zaman, nerede ve nasıl kullanmaları gerektiğini bilmeleri gerekmektedir (Bozkurt, 2020). Okuduğunu anlamaya yönelik bilişsel farkındalık sahibi bireyler, okuma sürecinde bilinçli hareket ederler. Bu bireyler metni okumaya başlamadan önce bile bazı stratejiler geliştirerek metni anlamakta yaşayabileceği zorluklarla baş edebilmektedirler (Epçaçan, 2008).

Yapılan bir eylemin ya da uygulamanın strateji olabilmesi için izlenen yolların amaca yönelik olması ve süreç sonunda kazanım elde edilebilmesi için farkındalıkla kullanılması gerekmektedir (Wellman, 1985). Okuma stratejilerini bilmek ve kullanmak tek başına yeterli değildir, bunun yanında bir farkındalık olmalıdır (Aykaç, 2018). Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinde okuma stratejileri ve bilişsel farkındalık birlikte işe koşulmalıdır. Okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık, okuyucunun okuma sürecini bilinçli bir şekilde izlemesini, gerektiğinde sürece dahil olmasını ve tüm süreci kapsamlı bir biçimde değerlendirmesini sağlar (Başaran, 2013). Bireyin okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejileri kullanması ve okuma sürecinin sonunda kullandığı stratejilerle ilgili değerlendirmeler yapması farkındalığının artmasını sağlayacak ve okuduğunu anlama düzeyini artıracaktır (Aykaç, 2018). Karatay'a (2009) göre de bilişsel farkındalığa sahip bireyler okuma sürecinde

hangi stratejiyi ne şekilde kullanacağını bilir ve bununla ilgili değerlendirmelerde bulunurlar.

Bilişsel farkındalık okuma sürecinde okurun okuma eylemini önceden planlamasını, okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını kontrol edip düzenlemeler yapmasını, okuma sonrasında ise önceden belirlediği hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve metin ile ilgili değerlendirmelerini kapsar. Bilişsel farkındalık okuma sürecinde planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili eylemleri bilinçli olarak kullanabilme becerisidir (Karatay, 2010).

Okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler okuma eylemini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç sürece ayırır (Türkben, 2017). Okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığa sahip bireyler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında aktif bir okuma faaliyeti gerçekleştirirler. Okuma sürecinde ne yapacağını bilirler ve metne bilinçli yaklaşarak metni anlamlandırmaya çalışırlar (Kökçü, 2019). Okuma stratejileri okuma sürecini kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi sağlar. Bireyin okuma stratejilerini kullanabilmesi için okuma sürecindeki bilişsel aşamaların farkında olması ve bu sürece yön vermesi gerekmektedir (Bozkurt, 2020). Okuma sürecinde bilişsel farkındalığa sahip okuyucular, kullandıkları stratejileri metne göre uyarlamada başarılı olmaktadır (Pekdemir, 2021).

Okuma stratejilerini bilmek ve tek başına kullanmak yeterli olmamaktadır. Bunun için bir farkındalık olmalıdır. Bilişsel farkındalığa sahip olmayan birey okuma sürecinde harfleri seslendirmek ve metne göz gezdirmekten öteye gidemez (Aykaç, 2018). Okuma sürecinde bilişsel farkındalığa sahip olmak, arabanın direksiyonunda olmak gibi okuma sürecine yön vermek ve amaca istenilen doğrultuda ulaşılmasını sağlamaktadır (Armutçuoğlu, 2017). Okuma stratejilerini bilişsel farkındalıkla kullanan öğrenciler (Keskin ve Baştuğ, 2010);

- Metinde verilen içeriği anlar.
- Organize bir biçimde sunulan metnin yapısını anlar.
- Dikkati okuma üzerine yoğunlaştırır.
- Okuma sürecine etkin katılım sağlar.
- Metnin içeriği ile kişisel deneyimleri arasında ilişkiler kurar.
- Okumanın sorgulanıp değerlendirilmesine yardımcı olur.
- Bilgilerin kalıcı olmasını ve kısa sürede hatırlanmasını sağlar.

Sonuç olarak etkili bir okuma süreci okuma stratejilerinin bilinçli olarak kullanılmasıyla mümkündür. Okuma stratejilerinin bilinçli bir şekilde kullanılması da okuyucunun bilişsel farkındalığa sahip olmasını gerektirmektedir (Aykaç, 2018; Kökçü, 2019).

3. Problem Çözme ve Okuma Stratejileri

Günümüz eğitim sisteminde problem çözme ve bu süreçte gerçekleştirilen zihinsel süreçler matematik dersinin ana unsuru olarak görülmektedir. Eğitim-öğretimin amacı bireyleri hayata hazırlamak ve öğrenim sürecinde başarılı olmasını sağlamaktır. Bu amaçların gerçekleşmesi içinde problem çözme ve onun gerektirdiği zihinsel süreçler önemlidir (Özsoy, 2007). Problem çözme matematik dersinde en önemli becerilerden biridir ve problem çözerken geçirilen zihinsel süreçlerden olan yansıtıcı düşünmenin de problem çözme sürecine olumlu katkı sunduğu ifade edilmektedir. Yansıtıcı düşünme problem çözme ile iç içedir ve en iyi problem çözme sürecinde görülmektedir (Budak, 2019). Yansıtıcı düşünme sürecine bireyler ilk olarak problemi tanımlayarak başlarlar (Solakumur, 2017). Bu da problemin doğru anlaşılmasıyla olabilmektedir. Problemi okumada ve anlamada yaşanan sıkıntı problemin çözümündeki diğer aşamalarında sağlıklı ilerlemesini engelleyecektir (Karakuş Aktan, 2019). Bir problemin çözüm sürecinin sağlıklı olarak gerçekleştirilebilmesi için problemin öncelikle anlaşılması gerekir. Albayrak ve Erkal'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin matematik dersinde başarısız olma nedenlerinin başında, okuduğunu anlayamaması gelmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama tam anlamıyla gerçekleştiği andan itibaren matematik dersinin işleyişi de doğru yönde olacaktır (Albayrak ve Erkal, 2003).

Öğretme ve öğrenme sürecinde gerçekleşen öğrenmeler, öğrencilerin okuduğunu anlayabilme becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Duman, 2013). Okuma stratejilerini de öğrenme stratejileri kapsamında düşünmek gerekir. Çünkü okuma stratejileri öğrenme sürecinde anlam çıkarmayı kolaylaştırarak öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır (Erdağı Toksun, 2015). Okuduğunu anlamak için tıpkı problem çözme becerisinde olduğu gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması gerekmektedir (Kıvrak, 2014). Grimm (2008) de yapmış olduğu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin problem çözmeyi ve yorumlamayı, matematiksel kavrama, tahmin etme ve işlem becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin en çok problem çözme becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle problem çözme sürecinde okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler önemli yer tutar. Ayrıca bunlar, bilginin kalıcılığını sağlama ve kazanılan bilgilerin yeni durumlara transferinde de önemlidir (Erden, 1984). Matematik dersinde problemlerin çözümü için dört işlem becerisinden daha öte verilen ifadelerin anlaşılması, sayısal ilişkilerin anlaşılıp çözülmesi ve işlemlerin kurgulanması gerekir. Matematik yalnızca sayı ve imgelerden oluşan bir ders değildir, dilbilim ve gerçek yaşam ile de bağlantılıdır. Okuma, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri dil öğretimi

kapsamında sadece Türkçe dersiyle sınırlı değildir; matematik ile okuduğunu anlama arasında da bir takım ortak özellikler görülmektedir. Bu ortak özelliklerden en belirgin olanları; önceki bilgilerini kullanabilme, çıkarımda bulunma ve anlamlandırma (Flick ve Lederman, 2002).

Öğrenci matematik dersinde karşılaştığı bir problemlili çözebilmek için öncelikle problemi anlamalı, önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmeli, çıkarımda bulunarak anlamlandırabilmelidir. Tüm bunları gerçekleştirirken problemin çözüm sürecinde ne istendiğini bilmeli ve nasıl hareket etmesi gerektiğinin farkında olmalıdır (Kıvrak, 2014).

Okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin, ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarını ya da diğer materyalleri anlayabilmeleri ve başarılı olabilmeleri çok zordur (Duman ve Çifçi Tekinarslan, 2007). Matematik dersinde de problemleri doğru anlayabilmek ve ifade edebilmek için okuduğunu anlama becerisine sahip olunması gereklidir ve matematik başarısının artması için öncelikle okumayı anlamının geliştirilmesi gereklidir (Fuentes, 1998; Karakuş Aktan, 2019). Matematik dersi sadece problem çözümlen ve sonuç üzerinde durulan bir ders olmaktan daha öte, problemin çözüm sürecindeki aşamaların ve stratejilerin tartışıldığı bir ders olmalıdır. Bunu sağlamak için yazma ödevlerini matematik dersinin bir parçası olarak kullanmak; bu sayede öğrencilerin araştırmasını, bilgi toplamasını ve matematiksel dili kullanmasını sağlamak gerekmektedir (Yılmaz, 2011). Bunu destekleyecek biçimde Draper (1997) da öğrencilerin matematik dersindeki problemlerin çözümünde başarılı olabilmeleri için ders kitaplarında daha fazla okuma etkinliğine yer verilmesi gerektiğini belirtmiş ayrıca matematik dersinde başarı için okuma stratejilerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci okuduğunu anlayamaz ve problemleri zihninde anlamlandıramazsa hangi işlemleri, neden ve niçin yapacağını bilemez ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmez. Bütün bu açıklamalar, problem çözme sürecindeki yansıtıcı düşünmenin, okuduğunu anlamayla ve okuma sürecinde gerçekleştirilen zihinsel aktivitelerle ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Draper, 1997)

SONUÇ

Matematik dersi öğretim programının merkezinde problem çözme vardır ve matematik dersindeki başarı problem çözme sürecindeki başarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle matematik dersi öğretiminde problem çözme sürecinin nasıl işlediği önemli bir konudur (Soylu ve Soylu, 2006). Kavramların kullanılması ve anlaşılması, problemi okuma ve anlama, problem sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve çözüme ulaşılması Türkçe ve matematik derslerinin birbirini bütünler özelliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Matematik dersi sadece

problem çözülen ve sonucun önemli olduğu bir ders değildir. Problemin çözüm süreci ve çözüm stratejilerinin tartışıldığı bir derstir (Yılmaz, 2011).

Matematik dersinde problem çözümlerine öncelikle problemin anlaşılmasıyla başlanır. Bir problemi çözebilmek, problemin doğru şekilde anlaşılmasıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersindeki başarı matematik dersindeki başarıyı da tetikler (Tatar ve Soylu, 2006). Bir başka deyişle matematik dersindeki başarı öğrencilerin Türkçe dersindeki yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir (Keşan, Kaya ve Yetişir, 2008). Ayrıca öğrencilerin bu iki dersteki başarılarının ölçüsü, akademik başarılarını da doğrudan etkilemektedir (Uzun, 2010).

İfade ve beceri dersleri arasında yer alan matematik ve Türkçe dersleri öğrencilerin duyuşsal ve zihinsel kavrama becerilerinin oluşmasında önemlidir (Albayrak, 2001). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları Türkçe ve matematik derslerinin birlikteliğinde şekillenmelidir. Bu şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama ve zihinsel becerilerinin birlikte geliştirilmesi için doğru ortam sağlanmış olur (Keşan, Kaya ve Yetişir, 2008). Matematik dersine karşı olan olumsuz yargıların ve başarısızlığın önemli nedenlerinden biri öğrencinin okuduğunu anlayamamasıdır. Okuduğunu anlayamayan öğrenci matematik dersinde problemlerin çözümünde sıkıntı yaşamakta ve matematik dersine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemektedir (Özcan, 2016). Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programında matematik dersini destekler bir biçimde öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini doğru kullanmasına yönelik kazanımlara ve etkinliklere yer verilmesi, ayrıca matematik derslerinde de bunun üzerinde durulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Bilişötesi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Aktaş, İ. (2019). *A-didaktik ortamda yapılan uygulamaların ortaokul öğrencilerinin problem çözme sürecine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, C. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde problem çözme sürecine yönelik görüşleri: nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Albayrak, M. (2001). *4. Fen bilimleri eğitimi kongresi kongre kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe- matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158(1), 77-80.
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(330), 40-46.
- Altuntaş, L. (2019). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, A. O. (1999). *Guessing and metacognitive knowledge* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ariol, Ş. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının bütüncül (holistik) ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Armutçuoğlu, Ş. (2017). *Ortaokul Türkçe, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından incelenmesi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ay, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Başol, G. ve Gencel, İ. E. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bauman, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-117.
- Baykul, Y. (2001). *İlköğretimde matematik öğretimi 1.-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayrak, F. (2010). *Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Bilgiç, C. (2017). *İlköğretim öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Eds.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale (pp. 77-165). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Budak, E. B. (2019). *Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama hızının farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve verimli mantıksal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109- 129.
- Dadlı, G. (2017). *İnsan ve çevre ilişkileri ünitesinde otantik probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik başarı, çevre tutum ve farkındalıkları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. Pegem Akademi Yayınları.

- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath Publication.
- Doğan, A. (2002). *Doğal sayılarla ilgili dört işlemde ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin yaptıkları hata türleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2021-2043.
- Draper, R. (1997). Using learning logs in mathematics: Writing to learn. *The Mathematics Teacher*, 7(94), 554-557.
- Duman, N. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Duman, M (2013). *Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Durgun, E. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma*

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erden, M. (1984). *İlkokulların birinci devresine devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı problemleri çözerken gösterdikleri davranışları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitimine dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ersozlu, Z. N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel problem çözme ve üstbilgi üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programı ve bu programın etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Fayetörbay, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flick, L. & Lederman, N. (2002). Valuer of teaching reading in the context of science and mathematics. *Editorial*, 102(3),105-106.
- Freitag, M. (1997). Reading and writing in the mathematics classroom. *The Mathematics Educator*, 8(1), 16-21.

- Fuentes, P. 1998. Reading comprehension in mathematics. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 72(2), 81-88.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehartand Winston.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, S. Z. (2014). Öğretme öğrenmede çağdaş yaklaşımlar. İçinde M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 107-123). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goffin, S. G. & Tull, C. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40(3), 28-32.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 410-426.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayınları,
- Günen, A. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen bilimleri rutin ve rutin olmayan problem çözme düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güral, M. M. (2000). *The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002(23), 127-134.

- Hedberg, R. P. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33(1), 10-36.
- Hegedus, S. J. (2002). *The nature of reflective thinking in multivariable calculus*. Columbus: CSMEE Publications.
- Hong, Y. C., & Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Education Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to k-12 students: code.org. *Computers in Human Behavior*, 52(2015), 200–210.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 415-435.
- Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(27), 457-475.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (s. 221-264). Ankara: Pegem.
- Kartika, E., & Noer, S. H. (2019). Collaborative inquiry learning to improve students' mathematical reflective thinking ability. *Asian Education*, 253(2019), 103–107.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayıran Kuşdemir, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri*

- üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 1-12.
- Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum*, 8(2), 1-8.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kökçü, Y. (2019). *İşlemsel okuma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Lai, A. F., & Yang, S. M. (2011). *The learning effect of visualized programming learning on 6th graders' problem solving and logical reasoning abilities. paper presented at the In electrical and control engineering*. Yichang: IEEE Publications.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699-715.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*. New York: ERIC Publications.
- Mason, A. J. (2009). *Reflection on problem solving in introductory and advanced physics* (Unpublished PhD Dissertation). University of Pittsburgh School of Arts and Sciences, Pittsburgh.
- McCullum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(6), 6-7.
- McVittie, E. (2012). *Children as reflective learners. In reflective learning and teaching in primary schools*. London: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge Falmer.

- Ocasion, T. L. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies reading comprehension* (Unpublished PhD Dissertation). Widener University, New York.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Orman, P. (2021). *Bilişsel esnekliğin ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Öz, M. (2019). *Üçgenler konusunda argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özcan, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, A. ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 237-257.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst biliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2003). *Developing a reflective reading model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- PapaleontiouLouca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-29.
- Pekdemir, M. (2021). *Özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polya, G. (1957). *How to solve it a new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(2), 129-143.

- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase*. (Unpublished Master's Thesis). The Brock University, St. Catharines.
- Saraç, A. (2020). *Disiplinler arası proje geliştirmede nesnelere interneti (iOT) deneyimi: bilişim teknolojileri ve fen bilgisi öğretmen adayları örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31), 181-192.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively*. Bloomington: EDINFO Press.
- Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Soydan, S. (2001). *Development of instruments for the assessment of metacognitive skills in mathematics: An alternative assessment attempt* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Şahan, A. (2012). Cognitive reading comprehension strategies employed by elt students. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 1-22.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 311-326.

- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 2004(164), 36-59.
- Taggart G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers, 50 action strategies*. CA: Corwin Pres.
- Taghilou, M. R. (2007). From reflective teaching to effective learning: A new class order. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), 15-26.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2). 503-508.
- Tavşan, S. (2016). *Matematik problemlerini çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Özel durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tenkoğlu, H. (2017). *Fen bilimleri bilimde teknoloji anlayışının modelin teknolojisinin yansıtıcı ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uygun, K. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi*

- açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2015). Yansıtıcı düşünme. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 137-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Van De Walle, J., Karp, K. S., & Bay- Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği- gelişimsel yaklaşımla öğretim* (Durmuş, S. Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. In: D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. GeryWaller (Eds.) *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 315-327). Orlando: Academic Press.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005(11), 393- 413.
- Yazçayır, N. (2016). Düşünme temelli öğrenme modelleri. İçinde Y. Budak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 192-252). Ankara: Pegem Akademi
- Yeşiller, H. (2013). *Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısını yordayan değişkenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılan MEB vitamin eğitim yazılımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve erişilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, L. (2019). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının problem çözme başarısını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, N. (2011). *Matematik eğitim alanında yapılmış araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yılmaz, S. (2008). *Başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yong Hwa, T., & Kiong Lau, N. (2007). Metacognitive aspects of mathematics problem solving. *Mara University of Technology*, 2007(1), 1-8.

Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

BÖLÜM 15

Üçgen Kavramına Yönelik Kavram Yanılgısının Araştırılması

Zeynep ARSLAN¹

Hasan ÜNAL²

1- Arş. Gör.; İstanbul Medipol Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Matematik Öğretmenliği Bölümü. zeynep.arslan1@medipol.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-5135-8246

2- Prof. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Matematik Öğretmenliği Bölümü. hunal@yildiz.edu.tr ORCID No: 0000-
0002-4661-111X

GİRİŞ

Matematiğin birikimli bir bilim olduğu, öğrenilen yeni kavramların önceki öğrenmeler üzerine inşa edildiği söylenebilir. Öğrenilen her yeni bilgi bir sonraki bilgi için ön bir bilgi olup yeni bilginin anlaşılmasını kolaylaştırabilmektedir. Öğrenmelerin birikimli olarak ilerlemesinin avantajlarının yanında dezavantajlarının da olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenmenin birikimli olması ve ön bilgiler üzerine inşa edilmesi eğer öğrenmeden yanlış bir kavrama var ise sonraki öğrenmelerde de kavram yanılgısına neden olabilir. Yanlış kavrama bir zincir şeklinde ilerleyebilir. Hem öğretmen hem de öğrenciler için kavram yanılgılarının oluşabileceğini söyleyebiliriz. Özellikle öğretmen ve öğretmen adayları kavram yanılgılarını fark etmez ise kendi öğrencilerine de bu kavram yanılgılarını transfer edebilirler. Bu nedenle kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve giderilmesi bir zorunluluktur. Literatürü incelediğimizde kavram yanılgıları ile ilgili farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

- Kavram yanılgıları öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Baki, 1999; Yenilmez & Yaşa, 2008).
- Hammer (1996), konu veya alandaki uzman algıdan uzaklaşan algı olarak tanımlamaktadır.

- Kavram yanılması, öğrenciler tarafından kavramların bilimsel olarak kabul edilen kavram tanımından farklı algılanıp; bu algılarını sistemli ve ısrarcı bir şekilde sürdürmeleridir (Gürel & Okur, 2016; Zembat, 2008).
- Smith, diSessa ve Roschelle (1993), kavram yanılması sistematik bir şekilde hata üretmekte olan öğrenci kavrayışı olarak tanımlamışlardır.
- Zembat (2008), kavram yanılması basit bir hatadan çok sistemli bir şekilde insanı hataya teşvik eden bir algı biçimi olarak belirtmektedir.
- Öğrenenlerin doğru olduğunu iddia ettikleri, tekrarlanan ve kusurlu akıl yürütme sonucu oluşan sistematik hatalar olarak tanımlanabilir (Kaplan, İşleyen, & Öztürk, 2011; Umay & Kaf, 2005).



Şekil 1. Kavram Yanılgılarının Anahtar Kelimeleri (Türkdoğan, Bülbül, Güler ve Danişman, 2015)

Fisher (1985) de kavram yanılması'nın 5 ortak özellik ile açıklamıştır:

- Bir veya bir grup kavram yanılması çoğu kişide bulunabilme özelliği gösterir.
- Kavram yanılması beraberinde alternatif inanışlar yaratabilmektedirler.

- Çoğu kavram yanlışlığı en azından geleneksel metotlarla ortadan kaldırılamayacak kadar ısrarcıdırlar.
 - Bazı kavram yanlışlıkları bireyin çok eski geçmişinde yaşadığı deneyimlere dayanmaktadır.
 - Kavram yanlışlıkları: genetik temellerden, çeşitli vesilelerle yaşanan deneyimlerden ve okul ortamlarındaki öğretimlerden kaynaklanabilir
- Graeber ve Johnson (1991) kavram yanlışlıkları 4 başlık altında açıklamıştır:
- Aşırı Genelleme: Belirli bir gruba ait kuralların, prensiplerin veya kavramların diğer gruplar için geçerli olduğu düşünülerek genelleme yapılması
 - Aşırı Özelleme: Belirli bir gruba ait kurala ya da kavrama ait o grubun tamamına ait olmayan bir özelliği düşünerek sınırlandırma yapılması
 - Kısıtlı Algılama: Bir kavramı kısıtlı ya da olması gerekenden eksik anlamak
 - Yanlış Tercüme: formül, cümle, grafik ve işlemler gibi birbirinden farklı olan durumlar ve arasındaki ilişkilerde yapılan sistemli hatalar (akt. Zembat, 2008)

Kavram Yanlışlıkları Nasıl Oluşur?

Kavram yanlışlıkları; öğrenme sürecinde kavramların eksik ya da farklı öğrenilmesi ya da yanlış akıl yürütülmesi sonucu oluşabilir. (Akın, İlhan ve Özçelik, 2019; Duatepe Paksu, 2010; Gürel & Okur, 2016; Hammer, 1996; Smith, diSessa ve Roschelle, 1993; Yılmaz ve Yenilmez, 2008; Zembat, 2008).

Cornu (1991) kavram yanlışlıklarının oluşmasını üç neden üzerinden açıklamıştır:

Epistemolojik nedenler: konular ve kavramların öğrencilere karmaşık gelmesi sonucu oluşan kavram yanlışlıkları

Psikolojik nedenler: Öğrenenin işlem becerisi ve hazır bulunuşluğundan kaynaklanan kavram yanlışlıkları

Pedagojik nedenler: Öğretim modeli, öğretmenlerin uygulamaları ve ders kitaplarından kaynaklanan kavram yanlışlıkları

Kavram Yanlışlıklarının Giderilmesi Neden Önemlidir?

Matematik birikimli bir bilim olduğu için bir kavram ile ilk defa karşılaştığımızda onu tanımlamamıza yardımcı olacak kavramlar (ön-kavramlar/hazır bulunuşluk) aracılığıyla daha iyi anlayabiliriz (Göktürk Özdemir, Bayraktar ve Yılmaz, 2017). Bir kavramı öğrenirken onu tanımlayan başka ön kavramlar mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin türev konusu,

limit ve süreklilik kavramları kullanılarak yapılandırılır. Matematikte yeni kavramlar bir zincirin birbirine bağlı halkaları gibidir, birbirleri ile bağlantılıdır, her yeni bilgi ile yeni bir halka olarak zinciri uzatır. Bu nedenle öğrenmedeki kavram yanılgılarının saptanması ve giderilmesi önemlidir (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Başar ve Göncü, 2018). Öğrencilerin mevcut bilgi birikimi ile varsa yanılgılarının belirlenmesi ve sonrasında bunların dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin planlanması öğretimin kalitesi açısından önemlidir (Gilbert, Osborne ve Fensham, 1982). Bu nedenle etkili eğitim ile hedeflenen bireylerin yetişmesi mümkün olabilir. Bu doğrultuda eğitim sistemi, bireylerin değer ve yetkinlikleri kapsayan bilgi, beceri ve davranışları benimsemelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Ulusal ve uluslararası olarak yapılan araştırmalarda matematik eğitimi, gelişmiş toplumların matematik öğretim programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi tecrübeleri ile ne kadar önemli olduğu vurgulanmış ve bu doğrultuda yapılandırılmıştır (MEB, 2009). Ulusal ve uluslararası yapılan sınavları göz önünde bulundurduğumuzda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmelere de bu değişimin yansıdığı söylenebilir. Uluslararası yapılan sınavlarda (PISA ve TIMSS) Türkiye'nin matematik başarısı OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında sonlarda yer almaktadır (OECD,2017). Ulusal yapılan sınavlarda (LGS vb..) matematik performansları incelendiğinde, 2022 Liselere Geçiş Sınavı'nda (LGS) 20 soruluk matematik alt testindeki başarı ortalaması 4,74 nettir (MEB,2022). YKS kapsamında gerçekleştirilen ilk adım olan Temel Yeterlilik Testinde (TYT) 40 matematik sorusunda ortalama 5,12 net; ikinci adım olan Alan Yeterlilik Testinde (AYT) ise 40 matematik sorusunda ortalama 6,19 nettir (ÖSYM,2021). TYT matematik testinde hiçbir soruya doğru cevap veremeyen aday sayısı ortalama %18,17; AYT matematik testinde hiçbir soruya doğru cevap veremeyen aday sayısı ortalama %13,5'tur (ÖSYM,2021). LGS kapsamında 20 matematik sorusunda 5-6 tanesi geometri alanından gelmektedir. 2022 senesinde yapılan bu sınav sorularının 4 tanesinin temelinde üçgenler bilgisi mevcuttur. YKS kapsamında ise TYT matematik testindeki 40 sorudan yaklaşık 10 tane geometri sorusu sorulmaktadır. Bu soruların 4-5'i üçgen bilgisi istenilen sorulardır. AYT matematik testinde ise 40 soruda yaklaşık 8-11 soru geometri alanından gelmektedir. Bu soruların 3-4'ü üçgen bilgisi istenilen sorulardır. Bu nedenle üçgenlere ait kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesi önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının ortaokul matematik öğretim programında yer alan üçgenler konusundaki aç-kenar ilişkisi kavramları hakkındaki potansiyel kavram yanılgılarını araştırmaktır.

Kavram Yanılgıları ile İlgili Çalışmalar

Kavram yanılgıları ile ilgili literatür incelendiğinde matematik eğitimi (Altıparmak ve Gürcan, 2021; Bozkurt ve Koç, 2012; Çite, 2016; Durmaz ve Işıksal Bostan, 2022; Filiz, 2023; Guncaga, Tkacik ve Zilkova, 2017; Korkut, 2023; Mason, 1989; Mbusi ve Lunata 2021; Naseer, 2015; Çakmak Gürel ve Okur, 2016; Ubuz, 1999; Uygun, 2023; Yenilmez ve Yaşa, 2008) çalışmalar mevcuttur. Mason (1989) çalışmasında, dördüncü ve sekizinci sınıflar arasında bulunan üstün zekalı öğrencilerin logo kullanarak benzer şekilleri özelliklerine göre sınıflandırmalarını istemiştir. Araştırma sonucunda, geometrik şekillerin tanımlanmasında prototip figürlerin kullanılmasından kaynaklı kavram yanılgısı olduğu, açı kavramının tanımlamada ve açının kare ile üçgenin içinde gizli olduğu gerekçelerinden dolayı kavram yanılgısı olduğu belirtilmiştir. Ubuz (1999) çalışmasında, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki kavram yanılgılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, geometrik kavramları fiziksel görünümüne göre, geometrik şekillerin bir bütün olarak görünümüne göre tanımakta ve öğrencilerin doğru, kenarları paralel açılar, paralelkenar, üçgen, çokgen gibi kavram yanılgılarının olduğunu belirtilmiştir. Yenilmez ve Yaşa (2008) çalışmasında, İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin “doğru, doğru parçası, ışın” konularındaki kavram yanılgılarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, geometrik gösterimler, modelleme, kavramların tanım ve özellikleri ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunu belirtilmiştir. Bozkurt ve Koç (2012) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarının prizma kavramını tanımlama bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, geometrik cisim ve geometrik şekil kavramları ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunu belirtilmiştir. Naseer (2015) çalışmasında, öğrencilerin hatalarının ve kavram yanılgılarının sebeplerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sayı duygusu (rasyonel-irrasyonel sayılar), işlem önceliği (parantez, 4 işlem), kesirler (kesirlerde işlemler), üslü sayılar, cebir (çarpanlarına ayırma, çözüm kümesi bulma) ile ilgili kavram yanılgılarının olduğu belirtilmiştir. Çakmak Gürel ve Okur (2016) çalışmasında, ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanılgılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla parça-bütün, en az kesirlerde toplama işleminde kavram yanılgıları olduğu belirtilmiştir. Çite (2016) çalışmasında, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanındaki kavram yanılgılarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda doğal sayılar alt öğrenme alanında sayıların okunması, yazılması, basamak kavramı, çözümlenmesi, sıralanması; kesirler alt öğrenme alanında, kesirleri isimlendirme, sayı doğrusunda gösterme, sıralama (eşit payda, eşit pay); ondalık kesirler alt öğrenme alanında ise ifade edilmesi, basamak değerleri ve ondalık

kesirlerin karşılaştırılması ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu belirtilmiştir. Guncaga, Tkacik ve Zilkova (2017) çalışmasında ilkökul ve okul öncesi öğrencilerinin çemberler, kareler, üçgenler ve dikdörtgenlerin anlaşılmasındaki ortaya çıkan kavram yanlışlarını göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin şekildeki bozuklukları fark etmeden bir bütün olarak gördüklerini, genellikle şekillerin boyutunun ve konumunun tanımda daha etkili olduğu belirtilmiştir. Altıparmak ve Gürcan (2021) çalışmasında, 4.sınıf öğrencilerinin dikdörtgen, kare, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen ve çeşitkenar üçgen gibi geometrik şekillerdeki kavram yanlışlarını araştırmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerde geometrik şekilleri tanımlarken bazı kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bunlar; eşkenar üçgeni ikizkenar üçgen olarak kabul etmemesi, üçgenin dört kenar ve dört köşeden oluştuğunu iddia edip savunması olarak belirtilmiştir. Mbusi ve Lunata (2021) çalışmasında, öğrencilerin geometrik çevirilerdeki hatalı akıl yürütmelerin, bu tür hatalı akıl yürütmeleri giderebilecek Van Hiele aşamasına dayalı bir öğretim programının tasarlanmasında kullanımını araştırmıştır. Araştırmacılar kavram yanlışlarını öğrencilerin sergiledikleri hatalar olarak tanımlamış ve iki kategoride sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda birinci kategorideki kavram yanlışları, çeviriyi döndürme ile karıştırması, koordinatları yanlış yorumlaması, x ve y eksenlerinin karıştırılması; ikinci kategorideki kavram yanlışları ise koordinatların yanlış diyagramatik gösterimi ve yanlış hesaplamalar dahil olmak üzere temel matematik işlemlerini içeren hatalar olduğu belirtilmiştir. Durmaz ve Işıksal Bostan (2022) çalışmasında, ortaokul matematik öğretmen adaylarının üçgenler konusundaki kavram yanlışlarını araştırmıştır. Araştırma verileri ders planlarından, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğretmen adaylarının ilgili derslerinin gözlemlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yükseklik kavramı ile ilgili kavram yanlışlığı olduğu belirtilmiştir. Filiz (2023) çalışmasında, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanlışlarını 10 soruluk açık uçlu bir test ile belirlemiştir. Araştırma sonucunda, bir sayının sifıra bölümü, sıfırın sayıya bölümü, farklı bütünlerden aynı kesri gösterme, kesirlerde çarpma işleminde kavram yanlışlarının olduğu belirtilmiştir. Uygun (2023) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin geometrik kavramların tanımındaki, kavramların öğretimindeki, geometrik şekillerin çizimindeki ve boyut algısındaki kavram yanlışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, noktanın tanımında, genişlik-yükseklik-derinlik ve en-boy-genişlik ifadelerinde, doğru-doğru parçası-ışın kavramlarında, diklik kavramında, açı ortay çiziminde, prizma kavramının yan yüzlerinde kavram yanlışlarının olduğu belirtilmiştir. Korkut (2023) çalışmasında, ortaöğretim 10.sınıf öğrencilerinin özel dörtgenler bağlamında

geometrik düşünme düzeylerini ve kavram yanlışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda benzerlik, alan hesaplama ve yükseklik, hiyerarşik ilişkiler ve kavram bilgisi ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilere verilen problemin hikayesi (senaryo): “Bir üçgende en büyük açının karşısındaki kenar en uzun kenar ve en küçük açının karşısındaki kenar en kısa kenardır.” “Üçgenin bir kenarının uzunluğu diğer iki kenarın uzunlukları toplamından küçük, farkından büyüktür.”

Öğretmen sınıfta dersin sonuna doğru 1 derece, 2 derece ve 177 derecelik bir üçgen çizilebilir mi diye bir soru yöneltiyor. Ertesi gün Alican açılar ve karşılındaki kenarları çizip getiriyor ve bu üçgenin çizilemeyeceğini söylüyor ve açıklıyor: 1 ve 2 derecenin karşısına çok küçük kenarların, 177 derecenin karşısına ise çok büyük bir kenar geleceğini söylüyor. Aşağıda Alican’ın temsili çizimi vardır.

Tartışmaya dahi olan Selin ise çizilebileceğini bir gerekçe sunmadan söylüyor. Siz hangi tarafı desteklersiniz. Desteklediğiniz fikri gerekçelerinizle birlikte açıklayınız.”

YÖNTEM

Bu araştırma, üçgenlerde açı-kenar ilişkisi kavramları için kavram yanlışlarının incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2015). Kesitsel tarama modelinde veriler belirli bir zamanda toplanır ve toplanması kısa zaman almaktadır (Creswell, 2012). Kesitsel tarama modelinde, incelenecek değişkenler (okuduğunu anlama, vb.) tek seferde ölçülür. Bu çalışmanın örneklemini ise, kolay ulaşılabilir örneklem seçimi ile Marmara Bölgesinde bir üniversite de üçüncü sınıfta öğrenim gören İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri (öğretmen adayları) olarak belirlenmiştir. Veriler ardışık iki yılda 3.sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu çalışmaya toplamda 113 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, problem senaryo şeklinde verilmiş ve katılımcıların yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının senaryo gereği bir tarafı desteklemesi, desteklediği tarafı gerekçeleri ile sunması ve karşı tarafı ikna etmesi istenmiştir. Veriler, öğretmen adaylarının savundukları taraf ve gerekçeleri doğrultusunda yaptıkları gerekli açıklamaları üzerinden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarında mevcut olan kavram yanlışları tespit edilmiş ve üçgenlerde kavram yanlışları ile ilgili kategoriler açığa çıkmıştır. Bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Wiersma’ya (2000) göre doküman analizi tekniği; verilerin

toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir tekniktir. Bu teknikten, eğitim araştırmalarında yaygın bir biçimde faydalanılmaktadır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılır (Kıral,2020).

BULGULAR

Senaryolaştırılarak verilen problemdeki 1, 2 ve 177 derecelik açılar ile üçgen oluşabileceği savunan ve oluşamayacağını savunan öğretmen adaylarının verdiği cevaplar analiz edildiğinde aşağıdaki kategoriler ortaya çıkmıştır.

A. Açığa Çıkan Kavram Yanılgıları

Açıları kenara dönüştürme durumu: Verilen açılar, kenar uzunluğu olarak kabul edilmiş ve üçgen eşsizliği ile kanıtlamaya çalışılmış (sistemli hata)

Ö3: “Alican’ı desteklerim. Bence de 1 derece, 2 derece ve 177 derecelik bir üçgen çizilemez. Çünkü üçgenin bir kenarı diğer iki kenarın min. farkı, max. Toplamı kadar olabilir. Örneğin; $|177-2| < 1 < 177+2$ eşsizliği yazılamaz.”

Ö1: “Alican’ın fikrini desteklerim. 1,2,177 derecelik açılarla bir üçgen çizilemez. Bir üçgenin çizilebilmesi için üçgenin bir kenarının uzunluğunun diğer iki kenarının uzunluklarının toplamı ve farkı arasında olması gerekir. Alican’ın çizmeye çalıştığı üçgende açı-kenar uyumsuzluğu vardır ve bu sebeple Alican çizimi tamamlayamamıştır.”

Ö13: “Ben Alican’ın tarafını desteklerdim. Öncelikle, düşüncesini gerekçelendirerek sunması ve Selin’in hiçbir gerekçe göstermemesi bana Alican’ın haklı olabileceğini düşündürüyor. Ancak sadece bunu düşünerek haklı olduğunu savunamayız. Bu sebeple Alican’ın gerekçesini inceledim ve gerçekten önceki ders öğretmeninin vermiş olduğu, “üçgenin bir kenarının uzunluğu, diğer iki kenarın uzunluklarının toplamından küçük, farkından büyüktür.” Bilgisine uyduğunu gördüm. Kendim de incelediğimde $177 > 1+2$ olduğunu gördüm. Bu sebeple Alican’ı desteklerdim.

Açı ile kenarın orantısal ilişki durumu: Çok büyük açının karşısında çok uzun kenar, çok küçük açının karşısında çok kısa kenar olması gerektiğini savunanlar

Ö5: “Ben kesinlikle Alican’ın tarafını desteklerim. 1,2 ve 177 dereceli kenarlara sahip bir üçgenin kenar uzunlukları da bu derecelerle orantılıdır. Yani aynı şekilde kenar uzunlukları da bu derecelerle orantılıdır. Yani aynı şekilde kenar uzunlukları da çok büyük ve çok küçük sayılardır. Mesela 177 derecelik açıyı gören kenarın uzunluğu, 1 ve 2 derecelik açıları gören kenar uzunluklarının toplamından küçük, farkından ise büyük olmalıdır fakat bu imkânsız gibi bir şey olur. Çünkü 177 derecelik açıyı gören kenar uzunluğu her türlü 1 ve 2 derecelik açıların gördükleri uzunlukların toplamından daha büyük olacaktır. Çünkü dereceler arasındaki fark azımsanmayacak derecede büyüktür.”

Ö30: “Üçgen çiziminin yapılabilmesi için tüm köşe noktalarının birleşmesi ve şeklin kapanması gerekmektedir.

1 derecenin karşısına gelen kenarın uzunluğu “a”;

2 derecenin karşısına gelen kenarın uzunluğu “b”;

3 derecenin karşısına gelen kenarın uzunluğu “c” olsun.

Bu durumda $|a-b| < c < |a+b|$

$$|a-c| < b < |a+c|$$

$$|b-c| < a < |b+c|$$

şartları üçgen eşitsizliğine göre sağlanmalıdır. Fakat öğretmenin verdiği örneğe göre c uzunluğu $|a+b|$ değerinden de büyük olmaktadır. Dolayısıyla bu eşitsizlik sağlanamaz. Alican’ında söylediği gibi böyle bir şekil üçgen olma özelliği taşımaz.”

Ö25: Alican’ı destekleyen taraftayım. Çünkü uzun kenar kısa kenarların toplamından büyük farkından küçük olmak zorundadır. Ancak böyle bir durumda kenarlardan birinin negatif olma ihtimali vardır ki bu mümkün değildir. Çünkü bir uzunluk asla negatif olamaz. Her zaman mutlak değerle değer alır. 177 derecelik açının karşısına en uzun kenar gelmesi gerekir ancak böyle bir durumda gelemes. Örneğin 1 derece $\rightarrow 1m$, 2 derece $\rightarrow 2m$ uzunluğunda kenarlar gelsin. $1 < x < 3$ olur. Uzun kenarı bu durumda 2 ve 3 arasında bir sayı almak durumunda kalırım. Bu da mümkün olmayacaktır. Çünkü 2 derece $\rightarrow 2m$ geliyorsa 177 derece $\rightarrow 2,5m$ gelmesi oran- orantıyla çakışır.

Kapalı şekil-açık şekil durumu:

Ö32: Alican’ın fikrini desteklerim. Çünkü 177 derecelik açının karşısına en uzun kenar gelmelidir. 1 ve 2 derecelik açıların karşısına ise daha kısa kenarlar gelmelidir. 177 derece olan açının karşısındaki kenar uzunluğu çok uzun olur ve şekil kapanmaz.”

Açılara oranla kenar belirleme durumu: 1 ve 2 derecelik açların karşısındaki kenara sırasıyla 1 ve 2 cm, 177 derecenin karşısındaki kenara 6 cm demiştir. Üçgen eşitsizliği formülünde yerine koymuş, sağlamadığını söylemiş.

Ö₄₅: “Bence Alican doğru söylüyor. Çünkü yukarıda da belirttiğimiz gibi en büyük açının karşısındaki kenar da en küçük olur. Ayrıca çizeceği üçgende 1 ve 2 derecenin karşısındaki kenarlar toplamı 177 derecenin karşısındaki kenardan büyük olacaktır. Bu durumda böyle bir üçgen çizmek mümkün değildir. Örnek verecek olursak, 177 derecelik açının karşısındaki kenar 6 cm olsun. Sırasıyla 1 ve 2 derecenin karşısındaki kenarların uzunlukları 1 ve 2 cm olsun. Bu durumda 1 ve 2'nin toplamı 3 olur. O halde diğer kenar bu ikisinin toplamından küçük olmalı. Demek ki hipotezi desteklemiyor.”

Ö₅₄: “Alican'ı destekliyorum çünkü, Alican'ın dediği gibi 177 derecenin karşısına gelecek kenar çok uzun, 1 ve 2 derecenin karşısına gelen kenar çok kısa olmalı, böyle bir üçgen çizilemez. Üçgende eşitsizlik konusunu bilen herkes de bu üçgenin çizilemeyeceğini söyler. İki kenarın toplamı toplama dahil olmayan kenar uzunluğundan büyüktür. İki kenarın farkı toplama dahil olmayan kenar uzunluğundan küçüktür. Örneğin; kenar uzunlukları sırasıyla x , 6, 11 olan bir üçgende x , 17 ve 5 arasında olabilir. Öğretmenin verdiği örneğe bu işlemi uygularsak sonuç eşitsizliği sağlamaz. Bu yüzden böyle bir üçgen çizilemez.”

Sonsuzluk giden uzunluk durumu:

Ö₆₁: “Alican'ın temsili çiziminden yola çıkarak 177 derece, 180 dereceye çok yakın bir açıdır. 1,2 ve 177 derecelik bir üçgenin çizilemeyeceğini düşünüyorum. Çünkü üçgen olma şartından yola çıkarak, bu şartı sağlayan bir üçgen oluşamayacaktır. 1 ve 2 derecelik açılarının karşısındaki kenarları ne kadar toplasak da 177 derecelik açının karşısındaki kenardan büyük olacağını düşünmüyorum. Sonsuza yakın doğrular olacağından üçgen elde edemeyiz bence.”

Ö₇₃: “Alican'ı desteklerim. Belirtilen dereceler ile bir üçgen çizilmeye çalışıldığında kenarlarının uzunluğunun üçgen eşitsizliğine uymayacağını gösterirdim. Selin'in bu üçgeni açıölçer ve cetvel yardımıyla çizmesini daha sonra üçgenin çizilemeyeceğini görmesini sağladım. Öğretmen bu soruyla öğrencilerde merak uyandırmıştır. Açılar toplamı 180° olduğundan Selin üçgenin çizilememesi için bir sebep olmadığını düşünmüş olabilir. Öğretmen burada “üçgenin bir kenar uzunluğu, diğer iki kenar uzunlukları toplamından küçük, farkından büyük olmalıdır” bilgisini Selin'le paylaşarak örnek vermelidir.”

B. Kavram Yanılgısının Olmadığı Durumlar

Açıların kenarlar ile doğrudan bağlantılı olmaması

Ö7: “Ben Selin’in tarafındayım. 1,2 ve 177 derecelik bir üçgen çizilebilir. İç açıların toplamı 180° olduğundan üçgen çizimi gerçekleştirilir. Bir açının karşısına çok büyük bir kenar gelmesi onun diğer iki açının farkından büyük eşit, toplamından küçük eşit olduğunu değiştirmez. Açının çok küçük olması karşısındaki kenarında çok küçük bir değer alacağı anlamına gelmez. Sadece diğer büyük açılara göre bu küçük açının karşısındaki kenarlar daha kısa olur.

Ö13: “Ben çizilebilir diyen Selin’i desteklerim. Gerekçem ise şudur: Açılar toplamı 180° sağladığı için önemli koşullardan birini sağlar. Sonrasında açılar ve kenarlar arasında sadece kısa kenar en küçük açının karşısına gelir onun dışında açı 1° olduğu için kenarında çok küçük olması gibi bir durum mecbur değildir. Burada önemli olan üçgen eşitsizliğini sağlayıp sağlamadığıdır. Zaten bu eşitsizlik sağlandığında hem açı-kenar arasındaki bağlantı kurulur hem de bir üçgen çizilmiş olur.

Ö49: “Alican’ın yorumunda kavram yanılgıları vardır. Büyük açının karşısında uzun kenar, küçük açının karşısına küçük kenar geleceği bilgisinde 1 derece ve 2 derece için çok kısa kenarlar kullanılması gerektiğini düşünmüştür. Fakat bu bir yanılgıdır. Bu doğruyu referans alalım ve her iki ucuna doğruyla 1 ve 2 derecelik açı oluşturacak doğrular çizelim. Doğrudan sonsuza doğru uzattığımızda bir noktada kesişeceklerdir. Kesişim açıları ise bize 177° ’yi verir. Bu durumda Selin’in fikrini herhangi bir destekleyici unsur sunmamış olsa da desteklerim.

Çember üzerinde üçgen oluşumu

Ö52: “ 177° tam açıya çok yakın bir açıdır. Sembolize ettiğimizde bir doğruya benzer üçgen elde ederiz. Pratik olarak çizimi zor olsa da teorik olarak çatışan hiçbir şey yoktur. Bu yüzden 177° , 1° ve 2° ’lik üçgen çizilebilir. Bunu bir başka şekilde çember ile de ifade edebiliriz (177° , 1° ve 2° ’lik yaylar çemberde gösterilebilir). Alican burada eşitsizliğin mantığını anlayamamıştır. Burada anlatılan çok büyük kenar elde edilip edilmemesi değildir.

Sinüs teoremi yaklaşımı

Ö14: “Selin’in tarafını desteklerim, çizilebilir. Sinüs teoremi gereği böyle bir üçgen çizilebilir.

$\sin a/a = \sin b/b = \sin c/c = 1/2R$ olduğundan.

Ö₆₈: “Ben Selin’i desteklerim, şöyle ki 177° lik açının karşısındaki kenar 1° ve 2° ’ye göre büyük olduğu düşünülebilir ancak şöyle bir hata yapmış oluruz. “Açılar arasındaki oran, kenarlar arasındaki oran eşit olur.” Bu yanlış bir cümledir. Eğer böyle bir durum olmuş olsa idi Alican’a hak verirdim. Ancak biz bu açı-kenar durumunu birbirlerine olan orana göre değil sinüs teoremine göre açıklarız. Yani şöyle, $\sin 177^\circ = \sin 3^\circ$. 3° ’nin sinüsü ile 177° ’nin sinüsü birbirine eşittir. O yüzden 1° ve 2° ’nin gördüğü kenarlar 177° ’nin gördüğü kenara yakın büyüklüktedir. Çünkü; $\sin 3^\circ$, $\sin 1^\circ$ ve $\sin 2^\circ$ ’den ne kadar büyük olabilir ki.”

Ö₃₇: “Selin tarafını desteklerim. Çünkü ilk olarak açılar toplanırsa 180° ’ye denk gelmektedir. İkinci olarak Sinüs teoremine dayanarak ($\sin a/a = \sin b/b = \sin c/c$) her kenar uzunluğu ve onun karşısındaki açının sinüsüne oranına bakılırsa eşit çıkmaktadır.”

Açılar ve doğruların kesişimi

Ö₁₉: “Bu tartışmada Selin’i desteklerim. Bir üçgenin iç açıları toplamı 180° ’etmelidir. 177° - 1° - 2° dereceleri üçgen iç açı toplamını sağlamaktadır. Şimdi de üçgen eşitsizliğine bakalım;

Alican çok uzun bir doğru parçası ve açıları çizdiğini söylüyor. Fakat bu parça 177° dereceyi karşılayacak uzunlukta mı bilmiyoruz. Öncelikle doğrusal iki nokta seçelim.

A noktasına bir uç $[AB]$ doğru parçası üzerinde olacak şekilde 177° derecelik bir açı çizelim.

B noktasına bir ucu $[AB]$ doğru parçası üzerinde olacak şekilde 1° derecelik bir açı çizelim.

Açıların diğer kolları çakışana kadar $[AB]$ doğru parçasını uzatabilirsek en sonunda bir üçgen elde ederiz ve elde ettiğimiz üçgen, üçgen eşitsizliğini sağlar.

TARTIŞMA

Senaryolaştırılarak verilen problemdeki 1, 2 ve 177° derecelik açılar ile üçgen oluşamayacağını savunan öğretmen adayları olduğunu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının üçgenler konusundaki tespit edilen kavram yanlışlarına tekrar değinmek gerekirse verilen açıları kenar uzunluğu gibi dönüştürmeleri, açı ile kenarın orantılı olarak hesaplamaları, şeklin kapalı bir şekil olmayacağına yönelik cevaplandırmaları, bir kenarın sonsuz uzunlukta olması gerektiğini savunmalarıdır.

- Açıları kenara dönüştürme durumu: Verilen açılar, kenar uzunluğu olarak kabul edilmiş ve üçgen eşitsizliği ile kanıtlamaya çalışılmıştır. Sistemli olarak hata yapılmıştır.
- Açı ile kenarın orantısal ilişki durumu: Çok büyük açının karşısında çok uzun kenar, çok küçük açının karşısında çok kısa kenar olması gerektiğini savunmuşlardır. 1 ile 177 arasındaki farkın uzunluk olarak ta yansımaları gerektiğini belirtmişlerdir.
- Kapalı şekil-açık şekil durumu: Üçgen oluşabilmesi için kapalı bir şekil olması gerektiğini söylemişlerdir. Fakat 1 derece ile 177 derece arasındaki farkın çok büyük olmasından kaynaklı olarak doğru parçalarının birbirini kesmeyeceğini belirtmişlerdir.
- Açılara oranla kenar belirleme durumu: 1 ve 2 derecelik açılarının karşısındaki kenara sırasıyla 1 ve 2 cm, 177 derecenin karşısındaki kenara 6 cm demiştir. Üçgen eşitsizliği formülünde yerine koymuş, sağlamadığını söylemiştir. “Açı ile kenarın orantısal ilişki durumu” kavram yanlışlığının yanı sıra, spesifik kenar uzunluğu atamaları ile açıklamıştır.
- Sonsuzluk giden uzunluk durumu: 1,2 ve 177 dereceler arasında büyük farklar olması (üçgen için iki uç değer) üçgen oluşturma şartındaki gibi iki kenarın toplamının asla 177 derecelik kenardan büyük olamayacağını belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde üçgen olma şartı, üçgen özelliklerinde kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni üçgen tanımında açı ve kenar arasındaki bağlantının yanlış aktarılması ya da eksik belirtilmesi, öğretmenin alan bilgisinin yeterli seviyede olmamasından, öğretim metotlarından kaynaklanmış olabilir. Tam olarak öğrenilemeyen kavramlar, sonrasında öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır (Küçük ve Demir, 2009). Matematik dersi müfredatı içerisinde en çok kavram yanlışlığı geometri alanındaki konulardan oluşmaktadır (Kiriş, 2008; Yenilmez ve Yaşa 2008). Geometride bir kavram başka bir kavramın öğretimi için kullanılabilir, yani öğrenen bir kavrama ait kavram yanlışlığını başka bir kavrama aktarabilir. Bu nedenle kavram yanlışlarının oluşumunun engellenmesi için düzenlemeler yapılabilir.

- Geometri öğretiminde, fiziksel modeller kullanılabilir, öğretimler somut materyaller ile desteklenebilir.
- Geometrik kavramların tanımları verilirken dikkatli olarak verilebilir.
- Dinamik geometri yazılımları kullanılarak dijital ve görsel olarak öğrenme desteklenebilir.

Bu düzenlemeler ile öğretimin desteklenmesi bir kavramın tanımının zihinde canlandırılmasını destekleyebilir (Doyuran, 2014). Bir kavramın tanımının zihinde canlandırılması yani kavramın imajı tanıma ne kadar yakın ise öğrenmenin etkililiğinden bahsedebiliriz.

SONUÇLAR

Kavram yanılığının oluştuğunu tespit ettik. Senaryolaştırılarak verilen problemdeki açılar ile üçgen oluşabileceği savunan matematik öğretmen adayları olduğu gibi, üçgen oluşamayacağını da savunan matematik öğretmen adayları bulunmaktadır. Matematik öğretmen adaylarından elde edilen verilerde öğretmen adaylarının bazıları, çok küçük iki dar açı ile büyük bir geniş açının karşısındaki kenarların uzunluklarının, açılarının çok büyük ya da çok küçük olmasıyla bir ilişkisinin olmadığını gerekçesini sunarken; diğerler öğretmen adayları, çok küçük iki dar açı karşısında çok kısa iki kenar, büyük bir geniş açı karşısında ise çok uzun bir kenar olacağı için şeklin kapalı bir şekil olmayacağını yanılığına düşmüştür.

REFERANSLAR

- Akın, M. F., İlhan, A. & Çelik, H. C. (2019). Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Matematiksel Düşünme Becerisi ve Kavram Yanılgıları Üzerindeki Rolü. *İlköğretim Online*, 1392-1404. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.612772
- Altıparmak, Kemal, and Gürcan, Gizem. (2021), Examination of 4th Grade Students' Definitions for Square, Rectangle and Triangle Geometric Shapes. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.3, 304-321.
- Baki, A. (1999). *Cebirle İlgili İşlem Yanılgılarının Değerlendirilmesi*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M.E.B. ÖYGM.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bozkurt, A., ve Koç, Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2941-2952.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Champagne, A., Gunstone, R., & Klopler, L. (1985). Effective changes in cognitive structures among physics students. In L. H. T. West A. L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 163-187). New York: Academic Press
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 153-166). Kluwer Academic Publishers.
- Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.15(1), 123-136.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research. *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (University of Nebraska–Lincoln; 4.Baskı). Pearson Education.
- Çakmak Gürel, Z. & Okur, M. (2016). Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) , 922-952 . DOI: 10.17556/jef.30116
- Çiite, H. (2016). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sayılar Öğrenme Alanına İlişkin Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Bu Yanılgıların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri* (Yayın No: 28679916). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]

- Doyuran, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanlışları (Yayın No. 381134) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Duatepe Paksu, A. (2010). *Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri. İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri.* Ankara: Pegem Akademi. DOI: <https://doi.org/10.17278/ijesim.1280683>
- Durmaz, A. B., & Işıksal Bostan, M., (2022). Pre-Service Teachers' Knowledge Regarding the Area of Triangle. *European Journal of Science and Mathematics Education*, vol.10, no.2, 208-224.
- Elby, A. (2001). Helping physics students learn how to learn. *American Journal of Physics, Physics Education Research Supplement*, 69 (1), 54-64.
- Filiz, A. (2023). 6. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki yanlış kavramaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(Özel Sayı 2), 126-148. DOI: 10.51460/baedb.1264328
- Fisher, C. D. (1985). Social Support and Adjustment to Work: A Longitudinal Study. *Journal of Management*, 11, 39-53. <https://doi.org/10.1177/014920638501100304>
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 121-134.
- Hammer, D. (1996). More than misconceptions: Multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64(10), 1316-1325.
- Gilbert, J.K., Osborne, R.J., Fensham, P.J. (1982) Children's Science and Its Consequences for Teaching. *Science Education*. V.66, N.4, 1982: 623-633.
- Graeber, A., and Johnson, M. (1991). Insights into secondary school students' understanding of mathematics. College Park, University of Maryland, MD.
- Göktürk Özdemir, B., Bayraktar R. ve Yılmaz M., (2017) Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin kavram yanlışlarına ilişkin açıklamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 284-305. Doi: 10.24315/trkefd.284301.
- Guncaga, J., Tkacik, Š., & Žilková, K. (2017). Understanding of Selected Geometric Concepts by Pupils of Pre-Primary and Primary Level Education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 497-515.
- Kaplan, A., İşleyen, T. & Öztürk, M. (2011). 6.sınıf oran orantı konusundaki kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 953-968

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kiriş, B. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzlem konularında sahip oldukları kavram yanlışları ve bu yanlış nedenlerinin belirlenmesi (Yayın No. 227600) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]
- Korkut, B., (2023). 10. Sınıf Öğrencilerinin Özel Dörtgenler Bağlamında Geometrik Düşünme Düzeylerinin ve Kavram Yanlışlarının İncelenmesi. (Yayın No: 791495) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]
- Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Mason, M. M. (1989). Geometric Understanding and Misconceptions among Gifted Fourth Eighth Graders.
- Mbusi, N. P., & Luneta, K. (2021). Mapping pre-service teachers' faulty reasoning in geometric translations to the design of Van Hiele phase-based instruction. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-11.
- MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2018). *Liselere geçiş sistemi merkezi sınavla yerleşen öğrenci performansı [Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi,3.]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). *2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav [Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 17]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Naseer, M.S. (2015). Analysis Of Students' Errors And Misconceptions In Pre-University Mathematics Courses. *First International Conference On Teaching And Learning*.
- OECD. (2017). *Government at a Glance 2017*, OECD Publishing.
- ÖSYM (2021) 2021 YKS- Değerlendirme Raporu [Değerlendirme Raporları Serisi, 27]. T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Smith, J. P., AA diSessa & J. Roschelle (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *J. Learn. Sci*, 3(2), 115-163.

- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. & Danişman, Ş. (2015). Türkiye’de Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 0-. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17397/181858>
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları (10th and 11th grade students errors and misconceptions on basic geometry). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95-104
- Umay, A. ve Kaf, Y. (2005). Matematikte Kusurlu Akıl Yürütme Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),188-195.
- Uygun, S. (2023). Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Geometri Konularında Yaşadıkları Hata ve Kavram Yanılgıları (Yayın No: 780732) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]
- Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal Science Education*, 1, 205-221.
- Wiersma, W. (2000) *Research Methods in Education: An Introduction*. 7th Edition, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Yenilmez, K., ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yılmaz, Z. & Yenilmez, K. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları (Uşak ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 461-483.
- Zembat, I. O. (2008). Kavram yanılgısı nedir? M. F. Özmentar, E. Bingölbali, ve H.Akkoç (Ed.), *Matematiksel Kavram yanılgıları ve Çözüm önerileri*, (s. 1-8). Ankara:PegemA.

BÖLÜM 16

Tekirdağ İlinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Coğrafya Konularını Öğretirken Karşılaştıkları Sorunların Analizi³

Ziya İNCE¹

Harun İZCİ²

1- Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Coğrafya Bölümü zince@nku.edu.tr ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-7389-8083>

2- Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya
Bölümü . hrnzc4259@gmail.com ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-1272-815X>

3- Bu araştırma 20-22 Aralık 2021 tarihinde gerçekleşen 9. Uluslararası
Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (USBES 2021) özet olarak
sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

GİRİŞ

İnsan ve mekân arasındaki ilişki ile tabii ve beşerî olayların dağılışını nedensellik ilkesi bağlamında ele alan coğrafya (Ünlü, 2014), eğitimin her kademesinde yer alan temel derslerden biridir. Öğrencilere küçük yaşlardan itibaren toplumda sorumlu bir birey olma konusunda önemli etki yapan coğrafya dersi, ilk ve ortaöğretimden itibaren öğretilen bir önemli bir disiplindir (Stoltman, 2017). İlkokul, ortaokul ve lise öğretim programları incelendiğinde coğrafya konularının farklı ders isimleri adı altında yerini aldığı anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin hayatın birçok noktasında insanların yaşantularına etki edebilecek olaylara ve gündelik hayata hazırlayan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Ünal & Özkartal, 2019). Bu geniş kapsam ve birçok disiplini bir arada sunan bu ders Türkiye’de okul programlarına 1968 yılında dâhil edilmiştir (Tonga, 2020). 1980’li yıllarda milli coğrafya ve milli tarih şeklinde iki farklı ders olarak takip edilen Sosyal bilgiler dersi günümüzde ortaokullarda tek bir ders altında işlenmektedir. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim

Programında (SBDÖP) tarih, inkılap tarihi, vatandaşlık, sosyoloji gibi farklı disiplinlere ait konularla beraber coğrafya konularının da birçok ünite (MEB, 2018a) yerini aldığı görülür. Coğrafya konularının ortaokul düzeyinde ayrıca Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) da yer aldığı (MEB, 2018b) dikkat çekmektedir. Lise Coğrafya Dersi Öğretim Programında (CDÖP) coğrafya dersinin hedeflerinden birinin öğrencilere coğrafya konularında bilgi, beceri, değer ve farkındalık kazandırmak olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018c). Bu açıdan ortaokullarda da öğrencilere bu kazanımları sağlama görevi sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir.

Sosyal bilgiler ders içeriği incelendiğinde; tarih, coğrafya, sıra felsefe, ekonomi, sosyoloji, antropoloji ve siyasal bilimler gibi sosyal disiplinler ile fen bilimlerinin bazı konularından bahsettiği (Koçoğlu ve Egüz, 2019) görülmektedir. Günümüz ders programlarında ilkökul dördüncü sınıf, ortaokul beş, altı, yedinci sınıflarda haftada üçer saatlik bir program ile okutulmaktadır (TEGM, 2022; Tonga, 2020). SBDÖP müfredatı incelendiğinde 7 ünite içerisinde 1.,2.,3.,5. ve 7.ünite (1-Birey ve Toplum, 2-Kültürel Miras, 3-İnsanlar, Yerler ve Çevreler, 5-Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve 7-Küresel Bağlantılar) kazanımlarında coğrafya konularının ağırlıklı bir yer kapsadığını görülmektedir (MEB, 2018a).

Ortaokullarda coğrafya konuları kendine özgü bir yapıda kısıtlı imkanlar ile öğretilmektedir. Coğrafya konularının öğretiminde kazanım temeli program uygulanmakta soyut içeriğe sahip konuların öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır (Koçoğlu & Egüz, 2019). Bununla beraber derste bilginin kavramlar yoluyla öğretilmesine dikkat edildiği gözlenmektedir (Özmen 2005). Buna karşılık sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde haritalar gibi öğrencilerin coğrafi düşünme ve yorumlama becerilerinin gelişimini sağlayacak materyaller açısından çok geniş bir alan yer almaktadır (Ünal & Özkartal, 2019).

Literatür incelendiğinde coğrafya disiplinine ait bazı konular ve kavramların sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi konuda birçok araştırmanın yapıldığı [Alkış,(2005); Akengin, Şahin, Kaya, Bengiç ve Sargin (2010); Sever ve Koçoğlu (2013); Gümüş ve Avcı (2016); Öner ve Memişoğlu (2018); Ünal ve Özkartal (2019); Koçoğlu ve Egüz (2019); Değirmenci (2019); Kurt ve Bayar (2020); Şanlı, (2020); Tonga (2020); Turan (2020); Gedik (2020); Gülersoy, Özbay, Yıldırım, ve Çetinkaya (2021)] görülmektedir. Ancak ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyesinde coğrafya konularının öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin detaylı ele alındığı araştırmaların ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile derinlemesine ele alınması, var olan sorunların

tespit edilmesi, çözüm önerilerinin sunulması ve alana katkı sağlaması açısından bu araştırma önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını derslerinde öğretirken karşılaştıkları sorunları öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin tecrübelerinden yararlanılarak karşılaşılan sorunları ilk elden incelenmesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada “sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunları nasıldır?” sorusu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Sosyal bilgiler öğretmenleri coğrafya konularını hangi yöntemleri kullanarak öğretmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde coğrafya konularına anlatırken karşılaştıkları problemler hakkında düşünceleri nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin derste coğrafya konularını anlamalarına etki eden faktörler hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde coğrafya konularının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için nasıl öneriler sunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene göre tasarlanmış bir çalışmadır. Nitel araştırmalar incelenen olguda davranışın nasıl ve neden ortaya çıktığını gösteren süreç ve sonuca yönelik derinlemesine ve açıklayıcı bilgi sunmaktadır (Creswell J. W., 2020). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve onların düşünceleri derinlemesine ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında Tekirdağ ilinin Süleymanpaşa ilçesinde görev yapan 2'si kadın, 8'i erkek toplam 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler devlet ortaokulunda çalışmakta ve 25 ile 55 yaş aralığındadır. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya hız ve pratik bir kazandırmak amacıyla nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu araştırmada tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Çalıştığı Okul Türü
Ö ₁	E	44	20	Devlet ortaokulu
Ö ₂	E	45	21	Devlet ortaokulu
Ö ₃	E	51	25	Devlet ortaokulu
Ö ₄	K	29	6	Devlet ortaokulu
Ö ₅	E	46	20	Devlet ortaokulu
Ö ₆	K	50	27	Devlet ortaokulu
Ö ₇	E	55	30	Devlet ortaokulu
Ö ₈	E	48	24	Devlet ortaokulu
Ö ₉	E	42	19	Devlet ortaokulu
Ö ₁₀	E	34	10	Devlet ortaokulu

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tecrübeleri farklıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2 tanesi 1-10 yıl kıdeme, 3 tanesi 11-20 yıl kıdeme ve 5 tanesi de 21-30 yıl kıdeme sahiptir. Bu özellikleri ile araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu deneyimli öğretmen grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında literatür taraması ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Konunun kavramsal çerçevesinin oluşturulması ve alana ait diğer çalışmaların değerlendirilmesi açısından literatür taraması önemlidir. Görüşmelerde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken, öncelikle soru havuzu oluşturulmuş, bir öğretmen ile pilot uygulama yapılmış, bazı sorular formadan çıkarılmış ve son olarak alan uzmanlarından görüş alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma için hazırlanan görüşme formu ile katılımcı öğretmenlerden teyit alınarak görüşmeler okullarda sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Kayıt edilen görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İki araştırmacının okuyup kodladığı verilerde ortak karar verilen konularda kod ve kategoriler oluşturulmuş, tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için elde edilen verilere hiçbir yorum katılmaksızın ayrıntılı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır (Creswell J. W., 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacıların ve uzmanların oluşturdukları kodlar ve kategorilerin birbirine uyum oranı, Miles ve Huberman (1994)'ın formülüne göre .89 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Nitel yöntemlerinden fenomenolojik desene göre tasarlanmış olan bu araştırmada görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri tablolarda kod ve kategoriler halinde sunulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen sorular tema kabul edilerek görüşler kategorize edilmiş ve tablolara dönüştürülmüştür.

1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğrencilerin Derse Gelmeden Önce Yaptığı ön Hazırlık Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya derslerini öğretirken karşılaştıkları sorunlarından arasında öğrencilerin derse gelmeden önce ön hazırlık yapıp yapmadıklarıdır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Gelmeden Önce Yaptığı ön Hazırlık Konusunda Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Derse Hazırlıklı Gelime	Evet	Ö1
	Kısmen	Ö3, Ö8, Ö9
	Hayır	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10
Araç Gereç Temini	Her Zaman	Ö3
	Bazen	Ö2
	Hiç	Ö10
İnternet Araştırması	Yapıyorlar	Ö3
	Bazen	Ö2, Ö9
	Yapmıyorlar	Ö4, Ö5, Ö8

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine gelmeden önce yaptığı ön hazırlık konusunda öğretmen görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Derse hazırlıklı gelime, Araç gereç temini ve İnternet araştırması şeklinde oluşan kategorilerde farklı görüşler ileri sürülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu (Ö2, Ö6, Ö7, Ö10) öğrencilerin derse hazırlıklı gelmediklerini belirtirken, bir kısmı (Ö3, Ö8, Ö9) ise kısmen hazırlıklı geldikleri cevabını vermiştir. Evet derse hazırlıklı geliyorlar diyen ise sadece bir (Ö1) öğretmendir. Bu konuda, Ö8: “Genellikle yeterli bir şekilde hazır gelmiyorlar, hazır gelen öğrenci sayısı çok az” derken, Ö5: “maalesef yeterli hazırlık olmuyor çünkü yaş grubu olarak öğrencilerimiz bu bilince 5.sınıftan itibaren çok fazla hazır olarak gelmiyorlar” diyerek örneklendirmiştir.

Ders araç gereçlerini temini konusunda öğretmenlerde biri (Ö3) “her zaman”, biri (Ö2) “bazen” ve biri de (Ö10) “hiç” temin yapılmadığı cevabını vermiştir. Ö3: “gerekli araç temini yapıyorlar, gerektiği zaman biz veriyoruz onlar alıyorlar, gerektiği zamanda getiriyorlar” ifade ederken; Ö10 “Okulumuz şehrin az gelişmiş mahalle okuludur. Bu sebepten dolayı veliler ekonomik zorluklar içerisinde olduğu için herhangi bir okul aracı teminin de dahi zorlanmaktadır” şeklinde ifade ederek öğrencilerin araç gereç teminini yapmadıkları konusunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin derse ön hazırlık adına internetten araştırma konusunda bir öğretmen (Ö3) “yapılıyorlar”, iki öğretmen (Ö2, Ö9) “bazen yapıyorlar” ve üç öğretmen de (Ö4, Ö5, Ö8) “yapmıyorlar ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerine baktığımızda Ö3: “internet araştırması konusunda istediğimizi araştırmaları yapıyorlar” şeklinde görüş bildirirken, Ö8 ise “öğrenciler interneti genel olarak eğlence amaçlı kullanıyorlar” şeklinde örneklendirmiştir.

2.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde Öğrencilerin Coğrafya Konularına Karşı İlgileri Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafya konularına karşı ilgileri konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri kod ve kategoriler halinde Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafya Konularına Karşı İlgileri Konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Dersi Dinleme	Dinliyorlar	Ö1,Ö8
	Sınıf Seviyesine Göre Değişkenlik	Ö5
	Dinlemiyorlar	Ö6
Dersi Sevme	Seviyorlar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9
	Bazıları Seviyor	Ö3
	Sevmiyorlar	Ö8
Motivasyon Düzeyi	Dikkatlerini Çekiyor	Ö1, Ö5, Ö10
	Konulara Göre Etki	Ö7
Ödev ve Sorumluluk	Yapıyorlar	Ö1, Ö2, Ö7, Ö9
	Bazıları Yapıyor	Ö3
	Yapmıyorlar	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8

Tablo 3’te görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafya konularına karşı ilgileri konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri Dersi dinleme, Dersi sevme, Motivasyon düzeyi, Ödev ve sorumluluk şeklinde dört kategori altında toplanmıştır. Dersi dinleme kategorisinde bazı öğretmenler (Ö1, Ö8) öğrencilerin dersi dinledikleri, bir öğretmen (Ö5) durumun sınıf seviyesine göre değişkenlik gösterdiğini ve bir öğretmen de (Ö6) dinlemediklerini ifade etmiştir. Bu kategoride Ö8: “öğrencilerin dinlemede herhangi bir sıkıntı yaşamıyoruz gayet güzel dersi dinliyorlar” şeklinde görüş belirtirken, Ö5: “dersi dinleme konusu sınıf seviyesine göre değişiklik göstermekte 5 ve 6.sınıflar daha dikkatli dinlemektedirler” şeklinde ifade etmiştir.

Dersi sevme kategorisinde öğretmenlerin çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) öğrencilerin dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö6: “öğrenciler dersi seviyorlar, özellikle haritalarla ilgili görsel konuları daha çok seviyorlar” şeklinde konuyu örneklendirmiştir.

Öğrencilerin coğrafya konularına karşın motivasyon düzeyleri konusunda üç öğretmen (Ö1, Ö5, Ö10) konuların öğrencilerin dikkatini çektiğini ifade ederken, bir öğretmen (Ö7) her konunun değil bazı konularının ilgilerini

çektğini belirtmiştir. Ö7 sınıftaki durumu “öğrenciler bazı konuları severken bazıları hayal güçlerini aşan konularda zorlanıyorlar ve kopukluk yaşıyor” şeklinde yorumlamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri ödev ve sorumluluklar kategorisindeki düşüncelerinde yapıyorlar diyeler (Ö1, Ö2, Ö7, Ö9) ile yapmıyorlar diyenler (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8) birbirine eşit seviyededir. Öğrencilerin ödev sorumluluklarını bazen yaptığını belirten Ö3 “ödevlerin sağlıklı bir şekilde yapıldığını düşünmüyorum, bunun sebebini yaptırım gücünün olmamasına bağlıyorum” diye görüş belirtmiştir. Ö6 ise bu konuda “Coğrafya konularında harita çizimi, maket yapımı gibi ödev ve sorumluluklarda not verilmesinden kaynaklanan sebeplerden dolayı zamanında yerine getirildiğini görüyoruz” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Anlatımında Öğrencilerin Ergenlik Çağında Olmasından Kaynaklanan Sorunlar Hakkında Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya derslerini anlatırken öğrencilerin ergenlik çağında olmasından kaynaklı sorunların yaşanıp yaşanmadığına dair görüşleri kod ve kategoriler halinde Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Ergenlik Çağında Olmasından Kaynaklı Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Fiziksel Sorunlar	Akran Zorbalığı Yapılıyor	Ö1
	Sıkıntı Yaşanmıyor	Ö3
	Fiziksel Değişime Bağlı Sıkıntılar	Ö6
Psikolojik Sorunlar	Duygusallaşma Yaşanıyor	Ö3
	Beğenilmeye Çalışma	Ö6
	Olayları Büyütme	Ö8
	Sıkıntı Yaşanmıyor	Ö2
Grup Çalışmasında Sorunlar	Grup Çalışması Yapılmıyor	Ö3
	Grup Çalışmasını Seviyorlar	Ö4, Ö7
	Çatışmalar Yaşanıyor	Ö9

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ergenlik çağında olmasından kaynaklı sorunlar hakkında öğretmen görüşleri üç kategori altından toplanmıştır. Fiziksel sorunlar, psikolojik sorunlar, grup çalışmasında meydana gelen sorunlar şeklinde oluşan kategoride farklı görüşler ileri

sürülmüştür. Öğrenciler ile fiziksel olarak herhangi bir problem yaşamayan bir öğretmen (Ö3) “herhangi bir sıkıntı yaşamıyoruz” şeklinde görüş belirtirken, fiziksel sorun olarak akran zorbalığı yapıldığını düşünen bir öğretmen (Ö1) “...çocuklarda en acımasız oldukları şey akran zorbalığı” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda(Ö6) “Çocuklar dalgınlık ve fiziksel yorgunluk gibi fiziksel değişime bağlı problemlerle karşılaşmaktadır” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Psikolojik sorunlar kategorisinde öğretmenlerden biri (Ö3) “duygusallaşmaya bağlı olarak bazı problemler var, birazcık duygusal dalgalanmalar yaşıyorlar, onun etkisini derslerde gözlemleyebiliyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise (Ö8) “psikolojik olarak olayları çok büyütüyorlar, bir şey olduğunda hemen psikolojim bozuldu tarzında tepkiler veriyorlar” şeklinde görüş belirterek psikolojik anlamda sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bu bölümündeki kategoriler arasında yer alan “grup çalışması sırasında yaşanan sorunlar” hakkında; öğretmenlerden biri (Ö2) “sıkıntı yaşamıyor” şeklinde bir görüş belirtirken öğretmenlerden (Ö3) “grup çalışması yapılmıyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı öğretmenler (Ö4, Ö7) öğrencilerin grup çalışmalarını sevdiği konusunda (Ö7) “grup çalışmalarında daha uyumlu daha istekli oluyorlar” şeklinde görüş bildirmiştir. Buna karşılık öğretmenlerden biri de (Ö9) “grup çalışmalarında tam anlamıyla birbirleriyle çekişme ve laf dalaşı durumları ile karşılaşılıyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4. Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Coğrafya Konularının İşlenişine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını anlatırken öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının coğrafya konularının işlenişine etkisi konusundaki görüşleri kod ve kategoriler halinde Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının coğrafya konularının İşlenişine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Ailenin Sosyal Durumu	Evet	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10
	Hayır	Ö1
Ailenin Ekonomik Durumu	Evet	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Hayır	Ö3
Ailenin Eğitim Durumu	Evet	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10
	Hayır	Ö1

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının coğrafya konularının işlenişine etkisi konusunda öğretmen görüşleri üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler ailenin sosyal durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailenin eğitim durumu şeklindedir. Bu üç kategoride de tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğu aile durumlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Ö2 “ailenin sosyal ve ekonomik durumu çocuğun öğrencilik hayatını etkiliyor. Ailenin nasıl diyeyim çocuğa sunduğu imkânlarla bağlantılı olarak örneğin; çocuğun evinde bir internet yoksa hayatında atlas görmediyse bu sosyal bilgiler konularını özellikle coğrafya konularını kavramasında çocuğun sıkıntısı yaşamasına sebep olur” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö6 “sadece coğrafya olarak değil tüm dersler olarak ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin başarı oranı artıyor” şeklinde düşüncesini ifade ederken, Ö10 “ailenin eğitim durumu açısından bizim okulun velilerinin eğitim durumu zayıftır. Örneğin 20 kişilik bir sınıfta veliler arasında üniversite mezunu yoktur, lise mezunu, ortaokul hatta bazıları okuma yazma bilmemektedir. Bu çevrede yaşadığımız için veliler çocuklarla ilgilenmiyor ve onları önemsemiyorlar” şeklinde görüş belirterek eğitim durumunun önemini vurgulamıştır.

5.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullandığı Yöntem ve Teknikler Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste coğrafya konularını anlatırken kullandığı yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri kod ve kategori halinde Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Kullandığı Yöntem ve Teknikler Konusundaki Görüşleri

Kategori (Yöntem)	Kod	Katılımcı
Gösteri	Akıllı Tahta Kullanımı Materyallerle Görsel Örneklendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Anlatım	Dersin öğretmen ile anlatımı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10
Soru-Cevap	Soru-Cevap	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9
Grup çalışması	Konu örneklerinin gruplara dağıtımı	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10
Tekrar	Geçen Ders Tekrarı	Ö1, Ö4, Ö9

Ünlü (2014, s. 142) eserinde coğrafya eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler 16 başlık altında toplamıştır. Bu araştırma bulgularında ise çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya eğitiminde kullanılan yöntem

ve tekniklerden sadece beş tanesini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Derste kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili 5 kategori altında toplanan öğretmen görüşlerinde farklı görüşler tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde Tablo 6’da öğretim yöntemleri en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanmıştır. Tablo 6’daki bilgilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok tercih ettiği yöntem “gösteri” yöntemidir. Bu konuda Ö2; “akıllı tahta, küre ve kabartma harita gibi materyalleri mümkün olduğunca kullanıyoruz derslerde görsellik anlamında bunları hatta dokunarak, gözlemleyerek öğrencilerin kendilerinin yorumlamasıyla bunları kullanıyoruz” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. İkinci kategori olan “anlatım kategorisi de birçok öğrenmen tarafından ifade edilmiştir. Ö5 bu konudaki düşüncesini; “kendim derslerimi öncelikle anlatıyorum sonra öğrencilere soruyorum” şeklinde açıklamıştır. Bu iki kategori dışında “soru-cevap, grup çalışması ve tekrar” yöntemleri de öğretmenler tarafında kullanılan yöntemler arasında olduğu görülmüştür.

6.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğrencilerin Türkçeyi Anlama ve Kavrama Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını öğretirken karşılaştığı sorunlardan biri de Türkçeyi anlama ve kavrama problemidir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ait veriler Tablo 7’de kod ve kategori halinde sunulmuştur.

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Türkçeyi Anlama ve Kavrama Konusunda Öğretmen Görüşleri ait Bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı
Konu ile ilgili kavramları anlama	Evet anlıyorlar	Ö3
	Kısmen anlıyorlar	Ö7
	Hayır anlamıyorlar	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8
Kendilerini ifade edebilme	İfade Edebiliyor	Ö3
	Bazıları İfade Ediyor	Ö7
	İfade Edemiyor	Ö2
İstenileni anlama	Anlıyorlar	Ö3
	Anlamıyorlar	Ö4, Ö7, Ö8, Ö10

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde Türkçeyi anlama ve kavrama konusunda öğretmen görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. “Konu ile ilgili kavramları anlama”, “kendilerini ifade edebilme”, “istenileni anlama” şeklinde oluşan kategoride farklı öğretmen görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bazıları (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8) öğrencilerin kavramları anlamadıklarını ifade etmiştir. Ö8; “bu konuda problemimiz var okuma ve okumayı anlama gibi sıkıntılarımız var, konuları anlamada sıkıntı yaşıyor” şeklinde örnek vermiştir. Buna karşılık Ö3; “konu işlenirken oradaki terimleri çağrıştıracak kodlamalar yapıyorum ve kavramları daha önce tanımlayıp anlattığımızda problem yaşamıyorum” diyerek çocukların konuları anladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin “kendilerini ifade edebilme” kategorisinde, Ö2; “öğrenciler maalesef ilkokul seviyesinden itibaren çoktan seçmeli sorular mantığıyla yetiştirilerek geldikleri için kendilerini açıklamada zorlanıyorlar” şeklinde örnek vererek kendilerini ifade edemediklerini belirtmiştir. “İstenileni anlama” kategorisinde öğretmenlerin çoğu (Ö4, Ö7, Ö8, Ö10) istenileni anlamıyorlar görüşünde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö10 “her sınıfta birkaç tane Suriyeli ve Afgan öğrencilerimiz var. Türkçeyi sonradan öğrendikleri için zorluk çekiyorlar ve Türk öğrencilerimiz arasında özel durumu olanlar bireysel eğitilmiş öğrencilerimiz var. Bunlar da istenileni anlamada zorluk yaşıyorlar” şeklinde bir örnek vererek istisnai durumların varlığını belirtmiş bulunmakta ve istenileni anlama konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

7.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Anlatımında Kullanılan ve İhtiyaç Duyulan Araç Gereçler Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde öğrencilerin dersi daha iyi anlayabilmesi adına bazı araç ve gereçleri kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Anlatımında Kullanılan ve İhtiyaç Duyulan Araç Gereçler Konusundaki Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Kullanılan ders araç gereçleri	Ders Kitabı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Harita ve Küreler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10
	Akıllı Tahtalar	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
İhtiyaç duyulan ders araç gereçlerin varlığı	Var	Ö5, Ö6, Ö7
	Yok	Ö8, Ö9

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde coğrafya konuları öğretiminde kullanılan araç gereç konusundaki öğretmen görüşlerinin “kullanılan ders araç gereçler” ve “ihtiyaç duyulan ders araç gereçlerinin

varlığı” şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı temel ders aracı olan ders kitabının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderdiğini belirtmiştir. En çok kullanılan ders araç gereci konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitabını (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitabından sonra harita, küre ve akıllı tahtadan yararlandığı belirtmiştir.

İhtiyaç duyulan ders araç gereçlerin varlığı kategorisinde bazı öğretmenler (Ö8, Ö9) ihtiyaç duyulan araç gereç olmadığını dile getirirken, bazı öğretmenler de (Ö5, Ö6, Ö7) ihtiyaç duyulan araç gereçlerin olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Ö5; “günümüzde en temel ihtiyaç akıllı tahta olsaydı çok faydalı olurdu” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bunun yanında Ö7 “soru bankaları ve etkinliklerin basılı bir şekilde elimizde olması faydalı olur” şeklinde görüşünü bildirerek ihtiyaçlarının bu yönde olduğunu belirtmiştir.

8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Öğrencilere Verilen Ders Kitaplarının Yeterliliği Konusundaki Görüşleri

Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Verilen Ders Kitaplarının Yeterliliği Konusundaki Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Ders kitapları yeterliliği	Yeterlidir	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
	Kısmen Yeterlidir	Ö5
	Yetersizdir	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7
Ders kitaplarındaki ifadeler kavram yanlışları oluşturuyor	Evet Oluşturuyor	Ö2, Ö4
	Hayır Oluşturmuyor	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilere verilen ders kitaplarının yeterliliği konusundaki öğretmen görüşleri “Ders kitapları yeterliliği” ve “Ders kitaplarındaki ifadelerin kavram yanlışlığı oluşturma durumu” şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerden bazıları (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) sosyal bilgiler ders kitabının coğrafya konularında yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ö9; “ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünüyorum, coğrafya konularının iyi anlatıldığını düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler arasında (Ö5) “kimi yerde yeterli kimi yerde fazlalık olduğunu düşünüyorum, bunun ayarlanmasının gerektiğini düşünüyorum” diyerek kısmen yeterli olduğunu belirtenler bulunmaktadır. Buna karşılık olarak öğretmenlerden bazıları da (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7) coğrafya konularının yetersiz olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Ö4 “kesinlikle kitabın yeterli olduğunu düşünmüyorum ve bir o kadarda karışık olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyal öğretmenlerinin yarısı (Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) “ders kitaplarındaki ifadeler kavram yanlışları oluşturuyor” kategorisinde kavram yanlışlığı oluşturmadığını belirtmiştir. Buna karşılık bazı öğretmenler de (Ö2, Ö4) kavram yanlışlığı oluşturuyor şeklinde görüş açıklamıştır. Bu konuda Ö4 “ders kitabımız konuları o kadar karışık almış ki çocuklar anlamakta zorlanıyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) konusundaki görüşleri

Tablo 10: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) konusundaki görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrenci seviyesine uygunluk	Uygun	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9
	Uygun değil	Ö3, Ö4, Ö6
Açıklık ve anlaşılabilirlik	Anlaşılır	Ö3, Ö5, Ö6
	Anlaşılır değil	Ö4
Öğretim süresi içinde süre yeterliliği	Süre Yeterli	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10
	Süre Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6

Tablo 10 incelendiğinde sosyal bilgiler ders programı hakkında öğretmen görüşleri “öğrenci seviyesine uygunluk”, “açıklık ve anlaşılabilirlik” ve “öğretim süresi içinde süre yeterliliği” şeklinde üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda bazı öğretmenler (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) uygun olduğunu belirtmiştir. Ö9; “müfredat ile ilgili bir problemimiz yok, öğrenci seviyesine uygun” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları da (Ö3, Ö4, Ö6) programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünü belirtmiştir. Ö3 “öğrenci seviyesine göre müfredat çok basit kalıyor” şeklinde, Ö4 ise “6.sınıf konuları çok yoğun bunun aksine 5.sınıf konuları çok az bu şekilde uygun olduğunu düşünmüyorum” şeklinde örneklendirerek öğrenci seviyesine uygun olmadığına dair görüşlerini ifade etmişlerdir.

Müfredatın öğrenciler adına yeterli bir şekilde açık ve anlaşılır olup olmadığına kategorisinde öğretmenlerin bir kısmı (Ö3, Ö5, Ö6) yeterince açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler eğitim programının birçok ders ve konu içeriğinin olmasından dolayı kaynaklı müfredatı yetiştirmekte “süre yeterliliği” kategoride öğretmenlerin bir kısmı (Ö4, Ö8, Ö9, Ö10) müfredat yetiştirmekte bir problem

yaşamadıkları belirtmiştir. Ö10 “plan ve program konusunda çok sıkıntı yaşamıyoruz 3 saat dersimiz var, konuları yetiştirebiliyoruz” şeklinde örneklemiştir. Buna karşın olarak bazı öğretmenler de (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6) müfredatı yetiştirme konusunda zaman sıkıntısı yaşadığı belirtmişlerdir. Ö2, “müfredatımız çok yoğun ve dolu, bundan dolayı konu başlıkları artıyor ve zaman sorunu yaşıyoruz” şeklinde, Ö3 ise “tarih ve coğrafya bir arada olunca yetiştirmek sıkıntı olabiliyor” şeklinde görüş bildirmiştir.

10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste coğrafya konularını anlatırken sınıftaki öğrenci sayısı konusundaki görüşleri

Tablo 11: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste coğrafya konularını anlatırken sınıftaki öğrenci sayısı konusundaki görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Sınıflar Kalabalık	Yeterli söz hakkı verilemiyor	Ö3, Ö4, Ö10
	Öğrencilerin dikkati dağılıyor	Ö2, Ö9
	Yeterince etkinlik yapılamıyor	Ö2
Sınıflar Uygun Sayıda	Sınıf sayılar iyidir	
	Öğrencilere bire bir ilgi gösteriliyor	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10

Araştırma bulgularına göre incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste coğrafya konularını anlatırken sınıftaki öğrenci sayısı konusundaki görüşleri “sınıflar kalabalıktır” ve “sınıflar uygun sayıdadır” şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir (Tablo 11).

Sınıfların kalabalık olduğunu ifade eden öğretmenler (Ö3, Ö4, Ö10); sınıfların çok kalabalık olması sebebi ile öğrencilere yeterli düzeyde söz hakkı verilemediğini ifade etmektedirler. Bu konuda Ö4; “...tabi ki kalabalık olduğu için her öğrenciye söz hakkı veremiyorsun, bazen geçiştirmek zorunda kalıyorsun” şeklinde kendi görüşünü belirtmiştir. Ö2; “sınıfların kalabalık olması ders işleyişini direkt olarak etkiliyor, kalabalıkta ders odağı dağılıyor” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Buna karşılık bazı öğretmenler ise (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10) sınıflarda öğrenci sayısının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ö10 “az öğrenci bulunan sınıflar çok avantajlı, her öğrenciyle özel bir şekilde ilgilenebiliyoruz, fakat kalabalık sınıflarda problem oluyor, bir kısmı dersi anlarken bir kısmı anlayamıyor” durumu özetlemiştir.

11.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Branş Sınıfı İhtiyacı Hakkındaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders anlatımına ve öğretime katkı sağlamak adına branş sınıfı ihtiyacı olup olmadığına dair görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Branş Sınıfı İhtiyacı Hakkındaki

Kategori	Kod	Katılımcı
İhtiyaç Vardır	Etkili	Ö3, Ö5, Ö9
	Motive Edici	Ö3, Ö4, Ö10
	Yararlı	Ö3, Ö7
İhtiyaç Yoktur	Gereksiz	Ö2, Ö6, Ö8

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin branş sınıfı ihtiyaçları konusunda öğretmen görüşleri “ihtiyaç vardır” ve “ihtiyaç yoktur” şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir (Tablo 12). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10) ihtiyaç olduğunu ve öğrenciler üzerinde pozitif etkisi olacağını ifade etmiştir. Örneğin Ö9; “branş dersliğinde materyaller hazır bir şekilde sınıfta oluyor, çocukların yaptığı çalışmalar sınıfa asılıyor, bu da daha verimli oluyor, motive edici oluyor” şeklinde bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. Buna karşılık öğretmenlerden bazıları da (Ö2, Ö6, Ö8) böyle bir sınıfa ihtiyaç olmadığını gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Ö2 “ihtiyaç olmayışının sebebini, “şu an birçok ders malzememizi biz dijital içerik olarak akıllı tahtalarla ders işleyişini sağlıyoruz, materyalleri sınıf ortamında kullanabiliyoruz bu yüzden ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

12.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kendilerini Mesleki Olarak Geliştirme Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi daha iyi anlatabilmek ve kendilerini mesleki olarak geliştirme konusundaki görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kendilerini Mesleki Olarak Geliştirme Konusundaki Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Mesleki olarak geliştirmekte sorun yaşanmıyor	İnternet imkanı var	Ö4, Ö6, Ö7
	Dergi ve kitaplara ulaşabiliyorum	Ö1
	Hizmetiçi kurslara katılıyorum	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9,
	İmkânlar yetersizliği	Ö6
Mesleki olarak geliştirmekte sorun yaşıyor	Hizmetiçi eğitim açılmıyor	Ö3, Ö4
	Hizmetiçi eğitimin ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum	Ö3
	Coğrafya adında hizmetiçi eğitim açılmadı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10

Tablo 13 incelediğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi daha iyi anlatabilmek ve kendilerini mesleki olarak geliştirme konusundaki görüşleri “Mesleki olarak geliştirmekte sorun yaşanmıyor” ve “Mesleki olarak geliştirmekte sorun yaşıyor” şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bazıları (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) kendilerini mesleki olarak geliştirmek istediklerinde sorun yaşamadıkları ifade etmektedir. Bu konuda Ö6; “şu an interneti açtığımızda çeşitli kanallarla istediğimiz her bilgiye sınırsız olarak ulaşabiliyoruz” şeklinde görüş bildirerek kendini geliştirme konusunda internette yararlandığını söylemiştir. Aynı şekilde Ö9; “genellik hizmet içi eğitimin büyük bir kısmında uzaktan eğitim seçeneğinin olması, istediğimiz zaman erişebiliyor olmamız bize kolaylık sağlıyoruz” şeklinde örnek vererek bu konularda sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Buna karşın bazı öğretmenler (Ö3, Ö4) kursların açılmadığını ve (Ö3) hizmet içi kurslara ihtiyaç olmadığı belirterek kendilerini mesleki olarak geliştirmek istediklerinde sorun yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlere de (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10) sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularına yönelik bir kursun açılmadığını belirtmiştir. Ö10; “sosyal bilgiler dersinin geneli ile ilgili kurslar açılıyor fakat yalnızca coğrafya konularına yönelik olarak kurs açılmıyor” şeklinde bu durumu özetlemiştir.

13.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Daha İyi Öğretilmesi Konusundaki Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde bulunan coğrafya konularının daha iyi öğretilmesi adına sundukları çözüm önerileri Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Coğrafya Konularının Daha İyi Öğretilmesi Konusundaki Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı
Dersin yapısı	Bağımsız bir ders olmalı	Ö1, Ö7
	Ders saatleri artırılmalı	Ö1, Ö2, Ö6
Öğretim programı	Müfredat yoğunluğu azaltılmalı	Ö2
	Konular günlük yaşam ile ilişkilendirilmeli	Ö3
	Ders kitaplarının yenilenmesi	Ö4
Araç-gereçler	Görsel unsurların artırılması	Ö4, Ö9, Ö10
	Kaynak kitapların verilmesi	Ö5, Ö8
	Öğrencileri materyal hazırlamaları	Ö5, Ö9
	Akıllı tahtanın daha etkin kullanılması	Ö4, Ö5
Öğretim yöntemleri	Geziler düzenlenmeli	Ö7
	Farklı öğretim yöntemleri kullanılmalı	Ö5

Sosyal bilgiler dersinde yer alan coğrafya konularının daha iyi öğretilmesi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve çözüm önerileri “Dersin yapısı”, “Öğretim Programı”, “Araç-gereçler” ve “Yöntemler” şeklinde dört kategori altında toplanmıştır (Tablo 14). Dersin yapısı kategorisinde bazı öğretmenler (Ö1, Ö7) coğrafya sosyal bilgiler dersinden ayrılarak bağımsız bir ders haline getirilmesi önerisinde bulunmuştur. Ö1 durumu; “tarih ve coğrafya farklı branşlar ve farklı alanlar olduğu için ikisi aynı yerde olmuyor, bölünmesi gerekir” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise (Ö1, Ö2, Ö7) ders saatinin artırılması şeklinde çözüm önerisinde bulunmuştur.

Öğretim Programı kategorisinde sosyal bilgiler öğretmenleri müfredatın azaltılması ve hayat ile ilişkilendirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu konuda Ö2; “konu ve müfredat yoğunluğu çok fazla olduğu için ders saati yetersiz kalıyor. Bu sebeple müfredat azaltılmalı” görüşünü sunarken, Ö3; “ders konularının günlük yaşam ile bağlantısının kurulup anlatılması” önerisini sunmuştur.

Araç-gereçler kategorisinde görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (Ö4, Ö9, Ö10) ders araçlarında görsel unsurların artırılması husus da öneride bulunmuştur. Ö4; “ders kitapları yeniden düzenlenme ve çocukların anlayacağı daha çok görseli olan güzel kitaplara dönüştürülmeli” önerisini sunarken, Ö5 ve Ö8 kaynak kitaplarla öğrencilerin desteklenmesi önerisinde bulunmuştur. Ö9; “kısa kısa videolar hazırlanırsa çocukların aklında daha kalıcı olabilir” önerisini sunarken, Ö5 “görsel materyal olmadığı sürece ne kadar betimleme yapılırsa yapılsın görsel kadar akılda kalıcı olmamaktadır bu yüzden akıllı tahtaların kullanmasının artırılması ve etkinleştirilmesi gerekmektedir” önerisi sunmuştur.

Yöntemler kategorisinde ise sosyal bilgiler öğretmenleri farklı öğretim yöntemlerinin denenmesini ve gezi faaliyetlerinin düzenlenmesini önermişlerdir. Ö7; coğrafya konuları gezi gözlem ve inceleme yapılarak öğrenilir. Bundan dolayı öğrencinin eli toprağa değmeli, kayaçları, akarsuları, volkanik dağları görmeli. Öğrenci sınıftan çıkarak coğrafya konularını öğrenmelidir” önerisini paylaşmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını derslerinde öğretirken karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre analizi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar literatürdeki çalışmalar ile karşılaştırılarak öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin coğrafya konularını derslerinde öğretirken karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin derse hazırlı gelmemeleri, ders araç ve gereçlerini temin etmemeleri ve bazılarının internet araştırmalarına katılmamalarıdır. Bu sorunlar araştırmaya katılan birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuçlar, Koçoğlu ve Egüz (2019)’ün alan eğitimcileri ile yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzeşmektedir. Koçoğlu ve Egüz (2019) de çalışmalarında ders araçları, ders saati ve materyal yetersizliği konularında sorun yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriği için gereken sürenin yetersiz olduğu sonucu Turan (2020)’in çalışmasında da görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin ergenlik çağına olması sebebiyle sosyal bilgiler dersinde coğrafya konuları anlamalarında, dersi takip etmede, ilgi duymada ve dersi sevmede sorun yaşanmazken, ödev yapımı konusunda bazı aksaklıklar olduğunu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularına sevdiklerini ve motivasyonlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu yaş grubundaki öğrencilerde çok fazla fiziksel ve psikolojik sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının coğrafya konularının işlenişine etkisinde ailelerin sosyal, ekonomik ve eğitim durumlarının etki ettiği, araştırma verilerinden elde edilmiştir. Ailelerin bu durumların öğrencilerin başarı düzeylerini etkilediği anlaşılmaktadır. Özellikle ailenin ekonomik durumu ve eğitim durumunun iyi olmasının materyal temini ve ders çalışma konularında kolaylık sağladığı vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri coğrafya konularını öğretirken “gösteri, anlatım, soru-cevap, grup çalışması ve tekrar” yöntemlerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gösteri yönteminin özellikle ifade edilmesinde bakanlık tarafında okullara gönderilen akıllı tahtaların etkili olduğu

düşünülmektedir. Bu konudaki araştırma sonuçları Değirmenci (2019)'nin sonuçlarından farklılaşmaktadır. Değirmenci (2019) araştırmasında coğrafya konularının öğretiminde çoğunlukla geleneksel yöntemlerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Öner ve Memişoğlu (2018)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde daha çok gezi-gözlem, görsel araç kullanımı, proje Ödev çalışması ve yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamasının yapılabileceği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç özellikleri bakımından araştırmamız ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sonucuna göre öğrencilerin Türkçeyi anlama ve kullanımında yaşanan problemlerin, kavramları anlama ve istenileni anlama konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Benzer şekilde Değirmenci (2019)'de bazı konu ve kavramların soyut ve karmaşık olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını anlatımında çoğunlukla MEB'nin gönderdiği kitapları, akıllı tahtaları, mevcut harita ve küreleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Değirmenci (2019)'nin elde ettiği sonuçlar ile örtüşmektedir. Ayrıca MEB'nin dağıttığı kitaplar konusunda öğretmenlerin bir kısmı yeterli görürken bir kısmı yetersiz görmektedir. Hatta bazı öğretmenler kitapların kavram yanlışlarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Şanlı (2020), araştırmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarında genellikle düşük düzey bilişsel aşamaları yordayan soruların yer aldığı, bu sorular ile mekânsal düşünme becerisinin öğrencilere kazandırmasının güç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu konuda literatür tarandığında yeni ders araçlarının artık kullanıldığı görülmektedir. Gedik (2020)'in sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul sosyal bilgiler dersi için öğrencilerin gerçek yaşam tecrübesi edinmeye katkısı, öğreticiliği, eğlenceli oluşu ve etkileşimli öğrenme ortamı oluşturması bakımından önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretim programını öğrenci seviyesine uygunluğu anlaşılabilirliği, ders süresi konusunda öğretmenler ikiye ayrılmıştır. Bazı öğretmenler uygun olduğu ifade ederken, bazıları uygun olmadığını ifade ederek bu konudaki fikir ayrılığını ortaya çıkarmıştır. Bu konuda özellikle müfredatın ders saati azlığı sebebi ile yetiştirilememesi konusunda Koçoğlu ve Egüz (2019) ile Turan (2020)'in çalışmaları örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de, sosyal bilgiler dersi işlenirken sınıf öğrenci sayısıdır. Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeterince söz hakkı verilemediği, yeterli ilgi gösterilemediği ve sınıf hâkimiyetin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ait bir branş sınıfın gerekliliği konusunda, yararlı ve motive edici olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerini geliştirirken bazı sorunlar ile karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmek için dergi, kitap ve internet kullanımı konusunda sorun yaşamazken, hizmet içi eğitim kurslarına katılım konusunda problem yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca coğrafya öğretimi ile ilgi hiçbir kursun açılmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının daha iyi öğretimi için “dersin yapısı, öğretim programı, araç-gereçler ve yöntemler” başlıklarında çözüm önerileri sunmuşlardır. Özellikle görsel unsurların artırılması, ders saatinin artırılması ve müfredatın yenilenmesi konularının vurgulandığı dikkat çekmiştir.

Eğitime kalite getirmenin bir yolu da öğretmenlerin teorik bilgi yanında uygulamalı olarak mesleklerini öğrenmeleri de bir ihtiyaçtır bu bakımdan gereklidir (Kocalar ve Şahin, 2015). Bu bağlamda araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı oluşudur.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularını öğretirken karşılaştıkları sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Ders saatinin azlığı,
- Ders araçları ve okul imkanlarının yetersizliği,
- Öğrencileri sosyo-ekonomik durumlarının zayıflığı,
- Öğrencilerin bu derse olan ilgilerinin azlığı,
- Özellikle bazı coğrafi konu ve kavramların uzaktan öğretiminde yaşanan zorluklar,
- Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştireceği fırsatların sınırlılığı.

Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının daha iyi öğretilmesi hususunda, yapılan araştırma sonunda bazı öneriler sunulmuştur. Sosyal bilgiler ders saatinin artırılması için okul, ilçe ve il zümrelerinde kararlar alınması, ders kitaplarının içeriklerinin geliştirilmesi ve etkinlik sayısının artırılması, Öğrencilerin bu derse karşı olan motivasyonlarının artırılması için Liseye geçiş sınavında (LGS) sosyal bilgiler dersinin bütün konularından soru sorulması ve kat sayısının artırılması önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacı çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çatışma bulunmamaktadır.

REFERANSLAR

- Akengin, H., Şahin, C., Kaya, B., Bengiç, G. ve Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 78-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3199>
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (11), 83-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3096>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Baskı)*, M. Bütün and S.B. Demir, Çev.(Eds.). İstanbul: İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Değirmenci, Y. (2019). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3286-3305. doi.org/10.33206/mjss.537718
- Gedik, R. (2020). Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İklimler Konusunda Kullanılması Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 3(1), 33-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174700>
- Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G. ve Çetinkaya, B. (2021). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. Ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 151-199, DOI: 10.47615/issej.944834. <https://doi.org/10.47615/issej.944834>
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (47), 191-206. Doi : <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3493>
- Kocalar, A. O. ve Şahin, V. (2015). Uygulama okulundaki deneyimin coğrafya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 320-332.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 27-38. <https://doi.org/10.33206/mjss.482523>
- Kurt, U. ve Bayar, M. F. (2020). Investigation of the perception of constructivist learning environment and classroom engagement in relationship in terms of demographic variables of middle school students. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 162-172. <https://doi.org/10.24315/tred.552811>

- MEB. (2018a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden 12.10.2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden 12.10.2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2018c). *Ortaöğretim kurumları Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden 12.10.2022 tarihinde alındı
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öner, G. ve Memişoğlu, H. (2018). Sosyal bilgilerde yerel coğrafya öğretimi: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 193-218, <http://dx.doi.org/10.30703/cije.383154>
- Sever, R. ve Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşler/Diyarbakır merkez Dicle örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 17-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70457>
- Stoltman, J. (2017). *Geography education: primary and secondary*. The International Encyclopedia of Geography: <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg0679> . Erişim tarihi: 15.10.2022 adresinden alındı
- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (42), 118-132. <https://doi.org/10.32003/igge.724028>
- TEGM. (2022). *İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*. Milli Eğitim Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf adresinden 19.10.2022 tarihinde alındı.
- Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1547-1564. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..542763>

- Turan, R. (2020). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aksaray İli Örneği). *Mavi Atlas*, 8(2), 256-277, DOI: <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.744979>
- Ünal, A. V. ve Özkartal, T. C. (2019). 2018 *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Ders Kitaplarının Harita Kullanımı Açısından İncelenmesi*. 1.İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı (20-22 Haziran, 2019) (s. 167-178). İstanbul. DOI: <https://doi.org/10.26650/PB/PS12.2019.002.018>
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Geography, which deals with the relationship between human and space and the distribution of natural and human events in the context of the causality principle (Ünlü, 2014), is one of the basic courses in every level of education. When primary, secondary and high school curricula are examined, it is understood that geography subjects take place under different course names.

When the social studies course content is examined; It is seen that it mentions some subjects of social disciplines such as history, geography, philosophy, economics, sociology, anthropology and political sciences and some of the sciences (Koçoğlu & Egüz, 2019). In today's curriculum, primary school fourth grade, secondary school five, six and seventh grades are taught with a three-hour program per week (TEGM, 2022; Tonga, 2020). When the 7 units in the Social Studies Curriculum are examined, it is seen that geography subjects have a weighty place in the five units (1-Individual and Society, 2-Cultural Heritage, 3-People, Places and Environments, 5-Production, Distribution and Consumption and 7-Global Connections) (MEB, 2018a).

In secondary schools, geography subjects are taught in a unique structure with limited opportunities. In the teaching of geography subjects, an acquisition-based program is applied, and there are problems in the teaching of subjects with abstract content (Koçoğlu & Egüz, 2019). On the other hand, in the social studies course, there is a very wide area in terms of materials that will enable the development of students' geographical thinking and interpretation skills, such as maps in the teaching of geography subjects (Ünal & Özkara, 2019).

When the literature is examined, it is seen that many studies have been carried out on the subject of teaching some subjects and concepts belonging to the discipline of geography by social studies teachers in social studies lessons. However, it has been determined that there are limited studies in which the views of teachers on the problems encountered during the teaching of geography subjects at secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grades are discussed in detail. In this context, this research is important in terms of dealing with geography issues in depth with the views of social studies teachers, identifying existing problems, presenting solutions and contributing to the field in social studies course.

Purpose of the research

This research was carried out in order to examine the problems that social studies teachers encounter while teaching geography subjects in their classes, according to the views of the teachers. The research is important in terms of examining the problems encountered at first hand by making use of the experiences of social studies teachers. In this research, “What are the problems faced by social studies teachers in teaching geography subjects? This question constitutes the main problem of the study. In line with this basic problem, answers were sought for the following sub-problems. - What methods do social studies teachers use to teach geography subjects? - How do social studies teachers think about the problems they encounter while explaining geography subjects in their classes? - What are the social studies teachers' thoughts on the factors that affect students' understanding of geography subjects in the lesson? - How do social studies teachers offer suggestions for better understanding of geography subjects in their lessons?

Method

Model of the Research

This research is a study designed according to the phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. Qualitative studies provide in-depth and explanatory information about the process and result showing how and why the behavior occurs in the case under study (Creswell J. W., 2020). In this direction, interviews were held with social studies teachers and their thoughts were discussed in depth. The data obtained in the research were analyzed by content analysis method. Data analysis in phenomenology research is aimed at revealing experiences and meanings. In content analysis, the basic process is to gather similar data within the framework of concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Working group

The study group of this research consists of 10 social studies teachers, 2 female and 8 males, working in Süleymanpaşa district of Tekirdağ province in the 2021-2022 academic year. The teachers work in a public secondary school and are between the ages of 25 and 55. The teachers were coded as S1, S2, S3...

Data collection tool

Literature review and interview methods were used to collect the research data. Literature review is important in terms of establishing the conceptual framework of the subject and evaluating other studies in the field. In the interviews, a semi-structured interview form consisting of 13 questions prepared by the researchers was used. While preparing the interview form, first of all, a pool of questions was created, a pilot application was made with a teacher, some questions were removed from the form, and finally, the interview form was finalized by taking the opinion of field experts.

Analysis of Data

With the interview form prepared for the research, confirmation from the participating teachers was obtained, and the interviews were conducted in a quiet environment at schools and recorded. The interviews lasted between 20 and 30 minutes. The recorded interviews were transcribed in computer environment and analyzed by content analysis method. In the data read and coded by the two researchers, codes and categories were created on the subjects that were agreed upon and presented in tables.

Findings

In this research, which was designed according to the phenomenological pattern, which is one of the qualitative methods, the opinions of the social studies teachers whose opinions were taken are presented in the tables under 13 headings as codes and categories.

The majority of social studies teachers; They stated that the students did not make preliminary preparations before coming to the lesson, they had problems in understanding and comprehending Turkish, but the students' interest in geography subjects was high and they did not have much problems in the lessons because they were in adolescence. Most of the teachers stated that the educational, social and economic conditions of the students and their parents had a high impact on the teaching of geography subjects.

According to the research findings, social studies teachers stated that they used demonstration, expression, question-answer, group work and repetition methods while teaching geography subjects in their lessons. While the majority of social studies teachers stated that they used textbooks, maps, globes and smart boards while teaching, they stated that some course tools were needed. Teachers' opinions on the adequacy of textbooks, curriculum, class size and course hours are half as positive and negative. While some teachers emphasized that there should be a separate course and branch classroom for the social

studies course, some of them mentioned the inadequacy of opportunities to develop themselves professionally. The views of social studies teachers on teaching geography subjects better are; focused on the structure of the course, the curriculum, equipment and teaching methods.

Conclusion and Discussion

In this study, the main problems that teachers encounter while teaching geography subjects in their classes are that students do not come prepared for the lesson, do not provide course materials, and some of them do not participate in internet research. Likewise, Koçoğlu and Egüz (2019) concluded in their research that there were problems in terms of course tools, course hours and material inadequacy. In the study, it was concluded that while the students' being in the age of adolescent did not create a problem in the processing of geography subjects in the social studies course, however, the social, economic and educational status of the students had an effect.

One of the results reached in the research was that social studies teachers mostly used "demonstration, expression, question-answer, group work and repetition" methods and textbooks, smart boards, maps and globes while teaching geography subjects. It was concluded that the students had problems in understanding and using Turkish, and the teachers could not train the subjects due to the lack of lesson hours. This situation coincides with the studies of Koçoğlu and Egüz (2019) and Turan (2020).

One of the results of the research is that teachers think that it will be useful and motivating about the necessity of a branch class belonging to the social studies course. Social studies teachers, who stated that crowded classrooms would negatively affect the lesson, claimed that they had problems with participation in in-service training courses and professional development opportunities in order to improve themselves.

It is recommended to take decisions in schools, districts and provinces, to improve the content of the textbooks and to increase the number of activities in order to increase the number of social studies lesson hours in order to teach geography subjects better in the social studies lesson. In order to increase the motivation of students towards this course, it is recommended to ask questions from all subjects of the social studies course in the High School Entrance Examination (LGS) and to increase the number of areas.

BÖLÜM 17

OTİZM TANISI OLAN ÇOCUKLARDA RETROSPEKTİF BAKIŞLA SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ

ÖĞR. GÖR. U MAY BÜŞRA CELİLOĞLU¹¹

GİRİŞ

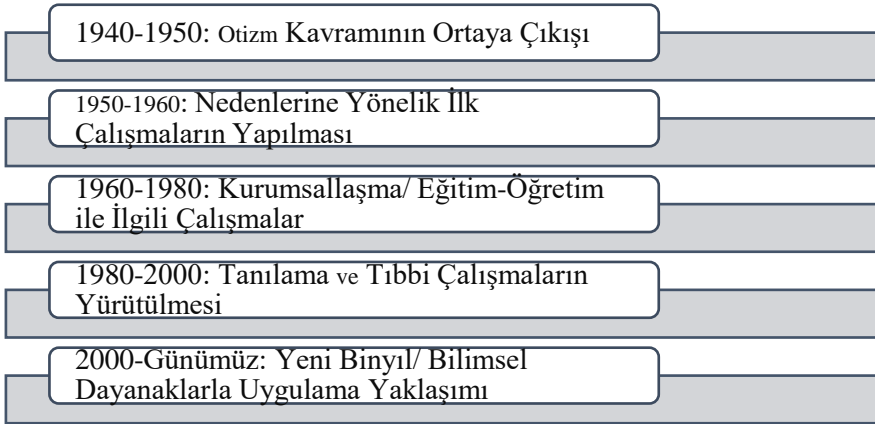
Yaşamın erken dönemlerinde gözlenebilen belirtilerle tanılabilen Otizm Spektrum Bozukluğu şemsiyesi altında yer alan otizm atipik gelişim türlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Otizmin getirdiği gelişim özellikleri çocukların öğrenme becerileri, duygusal gelişimleri, motor yetileri ve sosyal beceriler üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. İnsan türünün sosyal bir canlı olması bireylerin yaşamları boyunca karşılaşmaları ve öğrenmeleri gereken sosyal uyuma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için beklenen kazanımlardan olan sosyal beceriler, gelişim özelliklerine göre çeşitli yöntemler kullanarak otizm tanısı alan çocuklara da kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Retrospektif bakışla otizm tanısı olan çocukların sosyal beceriler konusunda güçlük yaşamaları durumu incelendiğinde; çocukların taklit becerilerinde güçlük yaşamaları, odaklanma problemleri ve zihinde canlandırma işlemlerinde zorluk çekmeleri nedeniyle sosyal yaşamda kabul görmüş normlar konusunda hakimiyet kazanamadıklarını göstermektedir. Günümüzde de maalesef devam eden ancak geçmişte daha yoğun görülen otizmlili çocukların sosyal damgalanmaya maruz kalmaları durumu, sosyal beceri öğretiminin çıktılarını toplumsal yaşamda uygulamayı güçleştirmiştir. Son yıllarda artan sosyal beceri öğretimi yöntemleri ile çocukların daha önce kazanamayacağı düşünülen birçok sosyal davranışı kazandığı görülmektedir. Bu durum sosyal beceri öğretiminin etkin kullanımının yaygınlaşması gerekliliğini göstermektedir.

Otizmin Tarihi

Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili yazılı kaynakların en eskileri 18. yy.'a dayanmaktadır. "Otizm" kavramını ilk defa İsviçreli psikiyatr Eugen Bleur'un, 1911'de kullanılmış olduğu varsayımında bulunmaktadır. Bleur Yunan dilinde

¹¹ Kayseri Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
E- mail: busraceliloglu@kayseri.edu.tr

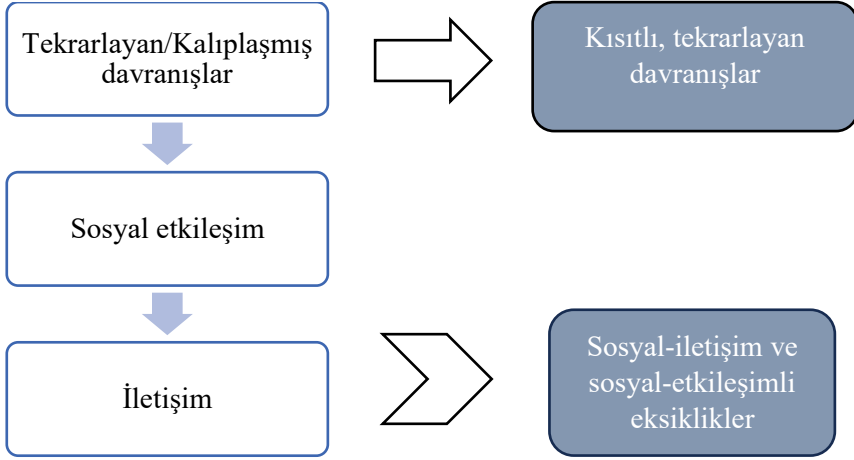
“otos” sözcüğünden gelir ve “öz”, “kendi” anlamlarını taşıyan “otistik” kavramını, “yetişkin şizofrenisi” şeklinde tanımlamıştır. Bleur tarafından bu terim, kendisini dış dünyadan tamamıyla soyutlamış, olup bitenlerle hiç ilgisi olmayan insanların bu negatif davranış kümelerini tanımlayabilmek amacıyla kullanılmıştır (Hall, 2009; Heflin ve Alaimo, 2007; Kırcaali-İftar, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). Kanner’in tipik gelişim gösterdiği düşünülen çocuklarla yapılan çalışmalar sonucu keşfedilen farklı özelliklerle çalışmaların detaylandırılması, otizm çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Kanner’in tanımladığı otizm teriminin, DSM II’ de erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ciddi bozukluklara sahip bireylerin tanımlanmasına yönelik “çocukluk şizofrenisi” kavramının bir alt türü şeklinde kullanıldığı görülmüştür (Rosen, Lord ve Volkmar, 2021). Kanner’in çalışmaları sonrasında bu alanda çalışmalar artmış ve bu durumun nedenlerinin araştırılmasıyla benzer özellikler taşıyan bu bireylerin davranış problemleri ve eğitimleri konusu yaygınlaşmıştır. Bu çocukların gelişim özellikleri ve gelişim düzeylerine göre uygulanması gereken eğitim metodları ve yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu süreç günümüze kadar gelişim göstermiş olup şu an bilimsel çalışmalar ışığında etkili yaklaşım ve yöntemlerin yer aldığı birçok disiplinler arası çalışma mevcuttur. Sürecin daha detaylı incelenmesiyle Otizm Spektrum Bozukluğunun tarihçesi (Kırcaali- İftar 2012) tarafından dönemlere ayrılmıştır (Çolak, 2016).



Şekil 1: OSB'nin tarihçesi sınıflandırması (Kırcaali-İftar, 2012)

Literatürdeki ilk müdahale programlarından birisi 1971’ de Amerika’da Erich Schopler ve ekibinin geliştirdiği, halen uygulamalarının yapıldığı TEACCH adlı programdır (Schopler, Mesiboy ve Hearsey, 1995). Bu müdahale programına dayanarak 1980’ de ilk defa APA’ nın yayımladığı, tanılamada büyük öneme sahip olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel Elkitabı (DSM) DSM-III’ te

Otizm Spektrum Bozukluğu “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” çatısında ayrıca bir psikiyatrik tanı şeklinde kabul edilerek infantil otizm kavramıyla isimlendirilmiştir. Sonraki yıllar içerisinde bu kavram yerine “otistik bozukluk” terimi kullanılmıştır (APA, 2000). DSM-V (2013)’te DSM-IV (1994) yeniden kavramsallaştırılarak OSB şemsiye terimi altında birleştirilmiştir. DSM-IV’te (1994) mevcut olan tanılamaya ilişkin ölçüt kategorileri de revize edilmiştir.



Şekil 2: DSM-IV (1994)

DSM-V (2013)

Araştırmaların doğrultusunda iletişim ve sosyal davranışlarda bulunan noksanlıkların ayrılmaz bir bütün olduğunun görüldüğü, bağlam ile ilintili ve çevresel faktörleri barındıran tek bir semptom grubu şeklinde kabul edildiği görülmektedir (APA, 2013). 2022’de yayımlanmış olan DSM-5-TR’ye bakıldığında da Otizm Spektrum Bozukluğunun tanılama kriterlerinin, “sosyal iletişim ve etkileşimde süre gelen bozukluk” ile “sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüleri” şeklinde başlıklar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Sosyal iletişim ve etkileşimde süre gelen bozukluk başlığında yer alan;

- Sosyal duygusal ilişki kurmakta yetersizlikler,
- Sosyal etkileşime yönelik kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında görülen yetersizlikler,
- İlişki kurmada, sürdürmede ve anlamada yetersizlikler,

Kriterlerinin tamamının görülmesi gerekirken, sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüleri başlığında yer alan;

- Stereotipik veya tekrarlayan motor hareketler,
- Nesnelerin kullanımı,
- Aynılıkta ısrar,
- Rutinlere katı bağlılık,
- Sözel ya da sözel olmayan ritüel davranış örüntüleri,

- Odaklanma bakımından anormal kabul edilecek seviyede sınırlı ve sabit ilgi,
- Duyusal uyaranlara aşırı tepki veya tepkisizlik ya da çevrenin duyuşal yönlerine anormal ilgi,

Kriterlerinin ise asgari iki tanesinin görölmesi gerekmektedir (APA, 2022). Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulabilmesi için birçok alan uzmanının bir arada çalışması gerekmektedir. Psikologlar, psikiyatrlar, pediatristler, nörologlar, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları ile dil ve konuşma terapistleri vb. uzmanların yer aldığı disiplinler arası bir uzman ekibinin; çocuğun davranışlarını, evde, okulda vb. çeşitli ortamlar içerisinde gözlemlemesi, öğretmeni, ebeveynlerini vb. çocuğun ilişkilendiği bireyler ile görüşmelerin yapılması bu doğrultuda veri toplanması, OSB merkezli değerlendirme araçlarının uygulaması önerilmektedir (Demir, 2023). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) “erken dönemde ortaya çıkan, sosyal iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar sergileme ile sınırlı ilgi alanı olarak karakterize olan bir nörogelişimsel bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (Aslan, Karamustafaoğlu ve Kurt, 2018; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).



Şekil 3: Otizm Spektrum Bozukluğu türleri (APA, 2013)

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), hafiften şiddetliye kadar değişen tekrarlayıcı veya kalıplaşmış davranışlarla, sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde kalıcı bozukluklarla kendini gösteren, klinik olarak heterojen bir nörogelişimsel bozukluktur. OSB'li çocuklar tipik olarak konuşulan dilin eksikliği veya konuşmayı sürdürememe gibi dilde gecikmeler, duygusal karşılıklılık gibi sosyal etkileşimde zorluklarla ortaya çıkar ve belirli bir rutine esnek olmayan bağlılık ve takıntılı benzeri ilgiler de dahil olmak üzere ciddi şekilde kısıtlı davranışlara sahiptir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2012). Önerilen revizyonlar ile Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) yaygın gelişimsel

bozuklukları birleştirerek DSM-IV-TR’de (otizm bozukluğu, Asperger bozukluğu, çocuklukta dezintegratif bozukluk ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk) otizm spektrum bozukluğunun bir kategorisine dahil edilmiş, ek olarak bir DSM-V belirtisi olarak “duyusal girdiye aşırı veya dūřük tepki verme” durumu da dahil edilmiştir (Kral vd. 2013). Benzer özellikler, nedenler, belirtiler ve süreçler içermesi Otizmin diğer bozukluk türleriyle şemsiye terim altında yer almasına neden olmuş ancak elbette çok ayırıcı özellikleri de bulunmaktadır. Bu sebeple tanılama testleri ve otizme özgü eğitsel yöntem ve teknik bulunmaktadır. İyileştirme çalışmalarında eğitim, psikoloji ve farmakolojinin birlikte yer aldığı görülmektedir. Sürecin disiplinler arası yaklaşımla ilerlemesi otizmin etkilerinin kırılmasını sağlayacaktır.

Otizmin Etiyolojisi ve Belirtileri

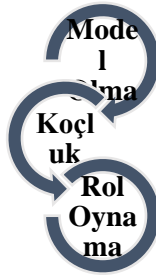
Otizm Spektrum Bozukluęu yaygın olarak genetik ve genetik olmayan risk faktörleri sebebiyle görülen fazla etmenli bir bozukluktur. Otizmin nedeni olarak görülen faktörlere bakıldığında; genetik delesyonun, mutasyonların, immünite sistemle ilintili görülen sorunların, gebelikte oluşan santral sistemin gelişimine negatif etki eden faktörlerin, bağırsakla ilgili bebeğin beyin gelişimine aksi yönde etkisi olan olayların da yer aldığı birçok çeşitli sebebin dūřünüldüęü görülmektedir (Gao vd., 2016). Otizm nedeni tam olarak bilinmemekte ancak çokça gen ile fenotipik varyasyonların yer aldığı, komplike genetik geçişi olan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak dūřünülmektedir. Otizmim özgül belirtileri, birden fazla nörolojik, genetik ve metabolik hastalığın bünyesinde görülmektedir. OSB güçlü genetik geçişli olarak kabul edilse de çevre faktörleri fenotipi etkileyebilmektedir. OSB’yi etkileyen çevre faktörleri içerisinde özellikle tütünün, alkolün, pestisitlerin, endokrin bozucuların, hava kirliliğinin, ağır metallerin, besin ögelerinin yer aldığı görülmektedir. Günümüzde yaygın fikir, gen ve çevre faktörlerinin etkileşimiyle oluşan oksidatif stresin OSB etiyo-lojisi üzerinde etkili olduğu yönündedir (Gürsoy ve Öztürk, 2019). Yaşamın ilk yıllarında görülen erken belirtilere bakıldığında; sosyal iletişimin, göz temasının, gülümsemenin, ismiyle seslenildiğinde tepki verme/bakma davranışının, taklit etme, bakımından sorumlu kişinin dikkatini çekmek için çabanın olması gibi durumların bebeklik döneminden itibaren gözlendiği görülmektedir. Tipik gelişimde gözlenen bu davranışlar OSB bulunan çocuklar için bakıldığında bebeklik dönemi belirtileri retrospektif şekilde değerlendirildiği zaman özellikle göz kontağı kurma ve gülümsemeye karşılık verme konusunda kısıtlı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra taklit becerisinde zayıflık, ismine tepki vermede seçici olma ya da olmama, nesnenin takip edilmesinde zayıflık, yalnızlık tercihi, bakımından sorumlu bireyin ilgisi karşısında yetersiz tepki, yabancı

anksiyetesinin olmaması ve duygusal dönütlerde olağandışılık gibi semptomların mevcudiyeti de bilinmektedir (Barankoğlu Sevin, 2023; Prizant vd., 2003; Baranek, 1999). Dil gelişiminde dönem özelliği olan agulama, heceleme, gelişim düzeyine göre anlam içeren sözcüklerin çıkarılmasında sıkça görülen gecikme bulunmaktadır. Bebeklik döneminde oldukça kısıtlı verilerle değerlendirmeler yapılması, bu sebeple tanılamada güçlük yaşanması ile tipik gelişim özelliklerini temel alarak değerlendirme yapılabilir ancak herhangi bir patolojiye rastlanmasa dahi 6 ay sonra yeniden gelişim değerlendirmesi önerilmektedir (Barankoğlu Sevin, 2023; Mukaddes, 2017). Hayatın ilk yılı içerisinde görülen ilk belirtilerin göz teması ve yetersiz sosyal gülümseme, nesnelere, insanların yüzlerinin takip etmede sıra dışılık, taklit becerilerinde zayıflık (bay-bay, ce-e oyunu), kimi bebekte hipotoni ya da motor yetilerde geriliğin olması, parmak uçlarında yürümesi, el-parmak stereotipik hareketleri olduğu bilinmektedir. Bir yaşından sonra ise konuşmaya başlanmaması, yaşıyla bağdaşan fonksiyonel ya da sembolik oyunlar oynamaması, sosyal etkileşimde tepkisiz tutum, sınırlı yüz ifadesi, anlam içermeyen gülme, stereotipik motor hareketlerin belirginleşmesi gibi ailelerin sıkça fark ettiği belirtilerin tabloya eklendiği görülmektedir (Alkaş, 2022; Mukaddes, 2018, Landa, Garrett-Mayer, 2006, Wetherby vd., 2004). Okul öncesi dönem belirtileri incelendiğinde (3-6 yaş) klasikleşmiş otizm belirtileri daha belirgin halde görülmektedir. 3-6 yaş dönemlerinde akranlarının aksine sosyal beceriler konusunda geriliğin, akranlarıyla oyun oynamada isteksizlik ve ilişkileri devam ettirememe, dil gelişimi geriliği ya da olağandışılıkların (ekolali, uygun olmayan seslerin çıkarılması, zamir karıştırılması) oldukça belirgin halde olduğu gözlenmektedir. Yanı sıra belirgin hal alan değişim konusunda dirençlilik ile duygusal işleme bozukluklarının aile yaşamını da negatif etkilemesi doktora başvurulmasının sebeplerinden görülmektedir (Alkaş, 2022; Mukaddes, 2018).

Otizm Tanısı Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Eğitimi

İnsanlar doğumuyla ölümü arasında geçen süreçte çevresi ile etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşimin yaşam gereği bir zorunluluk olduğu bilinmektedir. Her bireyin çevresi ile etkileşimde bulunması gerekmektedir. Toplum içerisinde birlikte yaşam sürdüren bireyler tarafından yaşamın sağlıklı bir halde devamı adına esaslı ilişkilerin kurulması gerekir. Bu ilişkilerin bir yandan da toplumdaki birlik, huzur hali ile devamının sağlanmasında önemli olduğu görülmektedir. Bireylerin arasında kurulan güçlü ilişkinin temeli sosyal becerilerle atılmaktadır. İnsanların her birinin gidermesi gereken duygusal, sosyal ve fiziksel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılanırken çevre ile etkileşimin kurulduğu görülür. Etkileşim insanların yaşamına pozitif veya negatif yönde tesiri olan tılsımlı bir durum şeklinde kabul edilebilir. Kişiler arasındaki önemi gösteren bu

etkileşimin pozitif şekilde artmasını sağlayan değişkenlerin en önemli olanı da sosyal becerilerdir (Samancı ve Uçan, 2017; Yüksel, 1999). Dowrick sosyal becerinin, insanların hem kendilerinin hem de başkalarının yararına olabilecek şekilde davranış sergileme becerileri olduğunu ifade etmektedir (Çetin vd., 2003). Matson ve Ollendick (1988), sosyal becerilere sahip çocukların çevreye rahat uyum sağlaması, çatışma durumları esnasında saldırganlık göstermemesi, sosyal becerileri zayıf bireylerin ise akranları arasında popülerlikleri bulunmaması, arkadaşlarıyla sıklıkla kavga etmeleri, öğretmenleriyle de aralarının iyi olmaması gibi durumlara rastlandığını belirtti (Uysal ve Kaya Balkan, 2015). Sosyal beceri eğitiminde dilin önemi yadsınamaz, nesiller arası aktarılabilmesinin en önemli sebebi de yapılan davranışın dilde bir karşılığının olmasıdır. Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan çocukların alıcı ve ifade edici dildeki pragmatik öğelere yönelik güçlüklerin yer aldığı dil problemleri mevcuttur. Pragmatik problemler sonraki dil gelişim seviyelerinde de karşılıklarına çıkabilmektedir (Demouy vd. 2011). Araştırmalar, OSB’li çocuklarda kelime dağarcığı gecikmesinin yanında anlam içermeyen ve bağlam dışı kelime kullanımı gibi atipik özelliklerinin bulunduğunu, morfem, sentaks gelişimine bakıldığında ise gecikme görülse de tipik gelişim görülen çocuklar ile benzer gelişim örüntüsü izlendiği ancak bilhassa kelime dağarcığı zayıf olan çocuklarda morfem kusurlarının görülebildiğini göstermiştir (Aslan ve Acarlar, 2022; Ökcün Akçamuş, 2019). Sosyal beceri öğretiminin pek çok türünden biri de “Gruba dayalı öğretim” olarak bilinir. Gruba dayalı sosyal beceri öğretimi öncüleri içerisinde yer alan Mesibov (1984), LaGreca (1993) ve Williams (1989), burada kullanılacak stratejileri Şekil 4’te gösterildiği üzere sınıflandırmışlardır (Güven ve Vuran, 2015; Cotugno, 2009).



Şekil 4: Mesibov (1984), LaGreca (1993) ve Williams (1989) Gruba Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi Sınıflandırması

Reichow ve Volkmar’ın (2010), Paul (2003)’ten aktardığı ifadelerde sosyal öykülerin, akran temelli öğretimin, replik ve replik silikleştirmenin, sosyal beceri grup öğretiminin ve video modellerle öğretimin sosyal beceri öğretiminde

kullanılabilecek metotlar olduğu belirtilmiştir. Olçay-Gül ve Vuran (2010), doğrudan öğretimin, sosyal pekiştirmenin, geri bildirim, ipucu sunmanın, fırsat öğretiminin, şekil vermenin, model olmanın, davranışsal provanın, işbirlikçi öğrenmenin, akran aracılığı ile öğretimin, sosyal öykülerin ve video model uygulamalarının da sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler içerisinde yer aldığını belirtmektedir (Güven ve Vural, 2015). Bu sayede Girli ve Atasoy'un (2010) aktardığı, kazandırılması hedeflenen sosyal beceriler için dört temel grup oluşturulabilir;

- İletişim becerisi; şahsını tanıtabilme, kişilerle tanışabilmek adına yerinde soruların sorulabilmesi, sohbet başlatabilme, sohbete katılabilmek, sohbetin konusundan uzaklaşmama, yerinde konumda dinleyebilme, konuşmanın fazla uzatılmaması, konunun uygun halde değiştirilmesi, sesin tonu, yüz ifadesi ve vücut duruşu konuşmanın konusu ile ilişkilendirme gibi becerilerden oluşmaktadır (Attwood, 2000; Baker, 2003; Myles, 2003).
- Sosyal etkileşim becerileri- arkadaşlık; uygun halde dokunmak, telefon etmek, telefona cevap vermek, arkadaşı için uygun yardımlaşma gösterme, yardımın istenmesi, beraber vakit geçirilmesi, ilişki çeşidine uygun mesafe ile yerinde davranışlar, başka insanların düşünceleri için saygı gösterme, kuralların değişmesinden rahatsızlık duymama gibi becerileri kapsar (Baker, 2003).
- Sosyal etkileşim becerileri- oyun oynama; oyunlara katılım gösterme, oyuncakların paylaşılması, kural içeren oyunların oynanabilmesi, oyun esnasında sıraya girme, kazanmak ve yenilmek duygusu ile baş edebilmek gibi becerilerden oluşur (Baker, 2003; Myles, 2003).
- Duyguları tanıma ve yönetme becerileri: duyguların farkındalığı, üzülen bir kişiyi teskin edebilme, öfke kontrolü ve öfkenin doğru şekilde ifadesi, eleştiri kabulü, alay edilme ile başa çıkabilme, mutluğu paylaşabilme, hata yapma ile başa çıkabilme, yeni şeyleri denemek konusunda rahatsızlık duymama gibi becerilerin bütünüdür (Baker, 2003; Howlin, Baron-Cohen ve Hadwin, 2003).

Wang vd. (2015) tarafından, yayımlanmış olan raporda, uygulanmış sosyal beceri öğretimi müdahalelerinin 27'sinde bilimsel dayanak ölçütlerinin karşılandığı görülmüştür. Bu doğrultuda sosyal öykülerin, ayrımlı pekiştirmenin, model olmanın, doğal yaklaşımların, temel tepki öğretiminin, akran öğretiminin, pozitif davranış desteğinin, ayırık denemelerin ve görsel desteğinin, bilimsel dayanak içeren uygulamalar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu bilimsel dayanaklı uygulamaların birisi de teknoloji destekli öğretim ve müdahale yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemin, teknoloji çatısı altında birtakım uygulamalar içerdiği belirtilmektedir. Bu çatı altında, konuşma

üretebilen aletlerin, akıllı telefonların, tabletlerin, sanal ağların ve Bilgisayar Destekli Öğretimin-BDÖ yer aldığı yöntemler yer almaktadır (Kizir ve Yıkılmış, 2016). Alan yazındaki çalışmalar sonucunda otizm tanısı almış çocukların en önemli problemlerinden birisinin sosyal beceriler edinmemeleri olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan SBÖ'lerin de etkili olduğu aynı çalışmalarda mevcuttur. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve farklı yöntemlerin kullanılmasıyla elde edilen bu etkililik sayesinde otizm tanısı alan çocukların sosyal yaşama uyum becerileri de artmıştır. Ailelerin de eğitimi ile öğretmenlerin yapabileceği bu uygulamalar erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırıldığında bağımsız becerilerini artıracak ve topluma entegre yaşamalarını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle geçmişten günümüze otizmlili çocuklara yönelik eğitsel çalışmalara retrospektif bakışla bakıldığında çağdaş yaklaşımların etkililiği göz önünde bulundurularak okul ve okul dışı öğrenme ortamlarında sıklıkla kullanılması gerektiği görülmektedir.

SONUÇ

Sosyal öğrenme kültür aktarımını sağlayan bireylerin yaşadıkları topluma adaptasyonu kolaylaştıran ve aidiyet hissini güçlendiren bir olgudur. Dünya üzerinde ortak sosyal beceriler bulunsa da toplumların kendine özgü olan yaygın davranış ve kurallardan oluşmaktadır. Sosyal beceriler aynı zamanda sosyal dili de içerdiğinden bireyler arasındaki iletişimi, duygusal bağı da güçlendirir. Otizm tanısı alan çocukların gelişim özellikleri sebebiyle en çok zorlandığı şeyler de sosyal becerilerdir. Başkasının duygusunu fark etme, empati kurma, nezaket kuralları, toplumsal kurallar gibi toplumsal yaşamı kolaylaştıran gerekli becerileri edinmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu becerilerin, model olma, koçluk yapma, rol oynama, sosyal öyküleme ve pekiştirme gibi yöntemlerle çocuğa kazandırılabilen günümüzde bilinmektedir. Ancak bu konuda verilen eğitimlerin artırılması ve özellikle çocuğun eğitiminde çok önemli bir yeri olan ailelerin bu yöntemlere ilişkin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Otizm tanısı alan çocukların akran ilişkilerinin olumlu ilerlemesi, sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi bu sayede özbakım ve dil becerilerinin de artırılması sosyal beceri öğretimiyle ilişkilidir. Toplumsal yaşamda bağımsız yer alabilmelerini desteklemek ve sosyal becerileri kullanmalarını sağlamak için sosyal beceri öğretimi yöntemlerinin yaygınlaşması gerektiği görülmektedir.

KAYNAKÇA:

- Alkaş, G.E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı okul öncesi çocuklardaki duyuşal işleme bozukluklarının ebeveyn bakım verme yükü ve otizm belirtileri ile ilişkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washinton, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013), *The essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition, DSM-5 Guidebook. Washington, DC London: England, 40-45.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition, text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Aslan, S., & Acarlar, F. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sesbilgisel özelliklerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 9(2), 615-626. DOI: 10.21666/muefd.945064
- Aslan, K., Karamustafaoglu, O. & Kurt, M. (2018). Otizimli öğrencilere bir eğitşel oyunla “iç organlarını tanıyabilme” konusunun öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1887-1902.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome, Autism. *The International Journal of Research and Practice*. 4(1), 85-100.
- Baker, J. E. (2003). *Social skills training for children and adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Problems*. Shawnee mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Baranek, G.T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age. *J Autism Dev Disord*, 29, 213-24.
- Barankoğlu Sevin, İ. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu tanısını kaybetmiş olguların otizm spektrum bozukluğu tanısı devam edenler ve sağlıklı kontrollerle karşılaştırılması ve geçmiş semptomlarının güncel psikopatolojiler ile ilişkisinin değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi, Uzmanlık Tezi.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 68–1277.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. & Kaymak, D. A. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çolak, A (2016). *Otizm spektrum bozukluğunu anlamak*. A. Cavkaytar (Ed.). Otizm Spektrum Bozukluğu. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 21-31, Ankara: Grafiker Ofset.

- Demir, E. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitim mekânlarında görsel algı üzerinden iç mekân tasarım ölçütlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi.
- Demouy, J., Plaza, M., Xavier, J., Ringeval, F., Chetouani, M., ve Périsset, D., ... Laurence Robel (2011). Differential language markers of pathology in Autism, Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified and Specific Language Impairment. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1402-1412. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.026
- Gao, Y., Sheng, C., Xie, R-h., Sun, W., Asztalos, E., Moddemann, D., Zwaigenbaum, L., Walker, M. & Wen, S.W. (2016). New perspective on impact of folic acid supplementation during pregnancy on neurodevelopment/autism in the offspring children—a systematic review. *PloS one*, 11(11).
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.
- Gürsoy, G., & Öztürk, S. (2019). Otizm Spektrum Bozukluklarında Beslenme Yaklaşımı. *Aydın Sağlık Dergisi*, 5(2), 111-119.
- Güven, D., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 29-51.
- Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (2003). *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide*, Chichester, John Willey & Sons.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kızır, M., & Yıkılmış, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 247-272.
- Kral, T.V.R., Eriksen, W.T., Souders, M.C. & Pinto-Martin, J.A. (2013). Eating behaviors, diet quality, and gastrointestinal symptoms in children with

- autism spectrum disorders: a brief review. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 548–556.
- Landa, R. & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *Journal of child psychology and psychiatry Wiley Online Library*, 47, 629-38.
- Matson, J. L. & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. USA: Pergamon Press.
- Mesibov G.B. (1984). Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: a programme model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 395–404.
- Mukaddes, N.M. (2017). *Otizm Spektrum Bozuklukları*. 2.baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Myles, B. (2003). *Overview of Asperger syndrome*. In Jed E. Baker (Eds.) Social skills training (pp. 9-17) KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Olçay- Gül, S.& Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(1), 219–274.
- Ökcün Akçamuş, M.Ç. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve dil özellikleri*. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (s. 114-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E. & Laurent, A.C. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants Young Child*, 16(4), 296-316.
- Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices with a best-evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 149–166.
- Rosen, N.E., Lord, C., Volkmar, F.R. (2021). *The diagnosis of autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond*. *J Autism Dev Disord*, 51, 4253-70.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. *Learning and cognition in autism*. 243- 268.
- Uysal, A., & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.

- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Texas: PRO-ED, Inc.
- Wetherby, A.M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders Springer*, 34, 473-93.
- Williams, B. F., & Williams, R. L. (2011). *Effective programs for treating autism spectrum disorder: Applied behavior analysis models*. NY and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.

BÖLÜM 18

ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ¹

PROF. DR. AHMET KAYA²

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ HALİL KARADAŞ³

UĞUR ZELYURT⁴

Giriş

“Eğitim” günlük hayatta çok sık kullanılan terimlerden biridir. Eğitim olgusu insanlığın var olduğu günden bugüne var olmuş ve o günden bugüne kadar da sürekli olarak tartışlagelmiştir. Dünya var olduğu sürece insanlar eğitim üzerinde tartışmaya, eğitimle ilgili en iyi modeli aramaya devam edeceklerdir. Eğitim, geçmişten günümüze; ailelerin, öğretmenlerin, kurumların ve devletlerin önem verdikleri bir alan olmuştur. Dolayısıyla eğitim, kişileri ve toplumları derinden etkilemektedir. Bu bağlamda geçmişte olduğu gibi günümüzde de hayata yön veren eğitimin tanımı üzerinde durmakta yarar vardır.

Dünyada eğitim için birçok tanım yapılmıştır. Russell (2001)’e göre eğitim, yeni bir dünyanın anahtarındır. Zira eğitim, insanoğlunun doğduğu günden ölünceye dek devam edecek olan bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç boyunca bireyler çeşitli bilgi, beceri, tecrübe ve değerler kazanırlar. Eğitim bireylere yalnızca bilgileri transfer etme süreci değildir. Bireylerin aynı zamanda davranışlarını geliştirme ve değiştirme işlemlerini ifade etmektedir. Tezcan (2006) eğitim kavramını kişinin olumlu nitelikteki eylemlerinin gelişme süreci şeklinde ifade etmektedir. Bilasa ve Taşpınar (2016)’a göre eğitim kişinin yaşamı süresince devam eden bir süreçtir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise eğitimi kişinin davranışlarını değiştirme, geliştirme ve bu değişimlere katkı sağlama sürecidir.

¹ Bu bölüm, 2021 yılında, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda, Prof. Dr. Ahmet Kaya danışmanlığında Uğur Zelyurt tarafından tamamlanan “Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tezsiz yüksek lisans projesinin geliştirilmiş hâlidir.

² KSÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0001-8899-9178, akaya574@hotmail.com

³ MAÜ, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, ORCID: 0000-0003-0855-3702, halil.karadas@hotmail.com

⁴ MEB, Öğretmen- Bahaettin Karakoç İlkokulu, ORCID: 0000-0002-4755-9448, uzelyurt@hotmail.com

Türkiye’de yaygın olarak kullanılan eğitim tanımlarında eğitim, davranış değiştirme süreci olduğu ifade edilmektedir. Eğitim bir süreci ifade etmektedir ve bu süreçte bireyin aktif olması, istekli olması önem arz etmektedir. Eğitimin en nihayetinde kişilerde davranış değişikliği oluşmaktadır. Davranışlardaki bu değişim ise kişinin yaşantıları yoluyla meydana gelmektedir.

Bilginin kayalar, deriler, tahta parçaları ve kâğıtlar üzerinde başlayan serüveni çağımızda artık kablosuz bir şekilde sürdürülmektedir. Bilişim teknolojilerinin yaygın kullanılmaya başlamasıyla birlikte değişim kaçınılmaz hale gelmektedir. Bilginin önemini kavramış olan toplumlar bilgi teknolojilerinde önemli adımlar atmışlar ve hep bir adım önde olagelmışlerdir. Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler bu değişime uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Hızla değişen ve gelişen bir dünyada yaşayan bireyler yaşamlarını daha rahat bir şekilde sürdürebilmek için bilgiyi nasıl elde edeceklerini ve nasıl muhafaza edip kullanabileceklerini iyi bilmelidirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, öğrenme-öğretme ortamlarında bir değişim başlatmakta ve çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Akkoyunlu, 1995).

Günümüzde cereyan eden olayların en mühim olanlarından birisi bilim ve teknoloji konusundaki gelişmelerdir. Geçmiş dönemlerde sanayi devriminin sonucu olarak yaşanan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümler, bugün “bilgi devrimi” olarak ifade edilmektedir (Aktan, & Vural, 2005). Yarının teknoloji toplumuna şimdiden hazırlık yapmak, eğitim sistemini bilgi ve teknoloji temelli olarak oluşturmak gelecek için önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretim ortamlarının yeni teknolojiler kullanılarak zenginleştirilmesi eğitim kurumlarına bilgi ve teknoloji alanında dünyada var olma yarışında avantaj kazandıracaktır. Gelecekte telafisi mümkün olmayan bedeller ödememek adına bugün geleceğe yönelik adımların atılması, öğrencilerin hızla değişen dünyaya zorlanmadan adapte olmalarını sağlayacaktır (Alkan, 1987). İçinde bulunduğumuz salgın koşulları düşünüldüğünde E-Öğrenme süreci, eğitim sisteminin ve öğretmenlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin E-Öğrenme süreciyle ilgili algılarını dikkate almak önem arz etmektedir. Teknolojinin hayatın her alanında kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber eğitim-öğretim ortamlarında da teknoloji yer almaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak da iyi eğitilmiş, mesleki donanımlara sahip personel ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda nitelikli bir öğretim faaliyeti için öğretmenlerin mesleki donanımlara sahip olmaları önem arz etmektedir. İyi yetişmiş, alanında uzman, teknolojik yeterlik sahibi, değişime inanmış öğretmenler öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimliliğini artırarak, kalitesini yükseltecek; eğitim hedeflerine ulaşılmasını hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında meydana gelen değişimler bireylerin hayatının her alanında etkili sonuçlar doğurmaktadır (Usta, 2011). Bu kapsamda çevrimiçi öğrenme ortamları görsel ve işitsel araçların yaygın olarak kullanıldığı ortamlar olduğundan dolayı öğretmenlerin etkisi geleneksel öğrenme ortamlarından daha fazladır. Öğretmenlerin kullanacakları teknolojileri iyice öğrenmesi gerekir. Öğretmenler topluma faydalı bireyler yetiştirmek için, öğrencideki davranışları değiştirecek ortamlar hazırlamalıdır. Öğretmenlik mesleği, iyi yetiştirilmiş, alanında uzman kişiler tarafından yürütülmesi gereken kutsal bir meslektir. Ayrıca bilgi çağının insanlarını yetiştirmek için öğretmenlerin hazır olması gerekmektedir. Sürekli yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme bütün eğitim kademelerinde, her düzeyde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Bilişim Toplumu

Dünyamız her geçen gün hızla değişmekte ve gelişmektedir. Yaşanan bu seri değişim, gelecekte birer yetişkin olacak öğrencilerinin nelere ihtiyaç duyacaklarını bilmemizi gerektirmektedir. Geçmişin programı ile geleceğe dair bir toplum oluşturmak, çağdaş beklentilere cevap vermeyen bireyler yetişmesine sebep olacaktır. Geçmişte sanayi devrimi ile yaşanan değişimler bugün bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde yaşanmaktadır. Bu alanda yaşanan gelişmeler bilgi toplumu kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilgi toplumu; bilgi üretiminin ve bilgiye erişimin ön plana çıktığı, nitelikli insan gücünün önem kazandığı, yaşanan değişimlerle gelişen toplum olarak tanımlanabilir. Bilgi dünyanın her yerinde üretilmekte ve iletişim teknolojileri aracılığıyla dağılmaktadır. Bilgi toplumu olmak isteyen toplumların birincil hedeflerinden birisi ise bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanmaktır (Akkoyunlu, 1995).

Toplumlar eğitimin kalitesini düşürmeden daha ekonomik ve nitelikli eğitim yapabilmek için çalışmalar yapmaktadırlar. Başarılı ülkeler ve sistemlerin temelinde teknolojiyi iyi kullanmak yatmaktadır. Gelişen toplumlara bakıldığında hepsinin de bilgi toplumu olma sürecinde yol katetmiş toplumlar olduğu görülmektedir. Bilgi toplumlarında bilgiye ulaşmak için en önemli öge, eğitim teknolojilerinden yararlanmaktır. Eğitim Teknolojileri, çeşitli yöntem, araç ve gereçleri kullanarak eğitimdeki problemlerin ortaya çıkarılmasını, bu problemlere çözüm üretilmesini, etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturulmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür (Alkan, 1987).

Teknolojinin kişinin hayatında kolaylıklar yarattığı ve hayat standartlarını ileri bir boyuta taşıdığı bilinmektedir (Bektaş & Semerci, 2008). Teknolojik gelişme ve değişmeler hem insan ihtiyaçlarının karşılanmasında hem de

toplumların kalkınmasında önemli role sahiptir. Teknolojik değişimin kaynağını ise bilgi oluşturmaktadır. Bilgi ile teknoloji karşılıklı bir etkileşim içerisinde bulunmakla ve birbirlerinin ön koşulu niteliği taşımaktadırlar (Tabancalı, 2014). Kaliteli, kalıcı ve etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarında yeni eğitim teknolojilerinin kullanılması gerektiği konusunda uzmanlar aynı fikirdedirler. Yeni öğrenme yöntemlerinin ortaya çıkması, eğitimcilere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Eğitimcilerin gelişen ve değişen eğitim teknolojileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu teknolojileri kullanmaya istekli olmaları önem arz etmektedir (Alkan, 1998).

Teknolojiden aktif ve kesintisiz bir şekilde istifade edilmesi ve bilginin hızlı bir şekilde transfer edilmesi, E-Öğrenme süreci, e-öğrenme ve uzaktan eğitim gibi temel kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Uzaktan Eğitim ve E-öğrenme

Bilişim çağı olarak isimlendirilen günümüz toplumunda teknolojik gelişmelerin başında bilgisayar teknolojisi ve bu teknolojiyle öğrenme gelmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemin teknolojik gelişmelerine uyum sağlayabilmek için kişinin demografik farklılığına bakılmaksızın bilgisayar teknolojileri konusunda öz-yeterlik düzeyine sahip olması gerekmektedir (Bektaş & Semerci, 2008). Bu şekilde kişi eğitimini evde, arabada, işyerinde veya dışarda herhangi bir yerde bilgisayar başında yapabilmektedir. Özellikle Covid-19 sürecinde örgün eğitimlerin uzaktan öğrenme yoluyla gerçekleştirilmesi, uzaktan eğitim konusunun önemini gözler önüne sermiştir.

Uzaktan eğitim, öğrenme-öğretme uygulamalarının sınıf ortamında yürütülme olanağı bulunmadığı farklı mekânlarda bulunan öğreten ve öğrenenler arasında değişik teknolojilerle iletişim sağlayan planlanmış öğretim metodudur (Alkan,1987). Uzaktan eğitim farklı ortamlarda, farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilebilir. İsteyenlere hayat boyu eğitim fırsatı sağlayarak bireysel ve toplumsal amaçların gerçekleşmesine katkılar sağlayan bir disiplindir. E-öğrenme ise, farklı bireysel özelliklere sahip olsa da aynı amaç için bir araya gelen öğrencilere, bilgisayar teknolojilerini kullanarak, onların hayat boyu öğrenmelerini sağlayan, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olarak ifade edilebilir. E-öğrenme, zaman ve mekân sınırlarını kaldırarak, öğretmen ve öğrencileri internet teknolojileri ile buluşturan eğitim faaliyetleridir (İşman, 2008).

Çevrimiçi olarak eğitim verenler, daha önce verdikleri eğitimlere nazaran daha çok gayret, emek ve motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Online öğrenim gören kişilerin bazıları bu ağır sorumluluklarının farkında olmayabilirler. E-

Öğrenme sürecinin hedefine ulaşması için etkinliğe katılan bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi bir seviyede olması önem arz etmektedir (Yurdugül ve Sırakaya, 2013).

Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluk

E-Öğrenme; öğrenciler ile öğretmenler arasında farklı bir etkileşim olanağı sunması, zaman ve mekân sınırlamasını kaldırarak öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, ders içeriklerinin ve çeşitli diğer dijital materyallerin paylaşılmasını sağlamaktadır (Thongmak, 2013).

Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşarak geniş kitlelere ulaşması farklı seviyelerde ve hazırbulunuşluk düzeylerinde bulunan öğrenenlere yönelik öğretim ortamlarının tasarlanmasına da imkân sağlamıştır. Günümüzde çevrimiçi öğrenme yeni nesil öğrenme uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeylerinin uygun olmaları gerekmektedir. Bu hazır olma düzeyi bireyin konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu da kapsamaktadır (Harman ve Çelikler, 2012). Bireylerin yaşı, gelişimi, tutumu, hazırbulunuşluk düzeylerini etkilemektedir.

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Oliver (2001) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu teknolojik araçlara erişme, bu teknolojik araçları kullanma becerisi, teknoloji okuryazarlığı olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, Lopes (2007) tarafından ise çevrimiçi öğrenmenin sunduğu avantajlardan bireylerin aktif olarak yararlanma becerisi şeklinde ifade etmişlerdir. Kaur ve Abas (2004) çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluğu, kaliteli bir öğrenme sağlamak amacıyla bireylerin çevrimiçi öğrenme kaynakları ve çoklu ortam teknolojilerinden istifade etme yetisi şeklinde ifade etmişlerdir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk özetle, bireysel ve örgütsel anlamda çevrimiçi öğrenme yaşantısını verimli bir biçimde yaşayabilmek için gerekli olan bilgiler ve duyuşsal özellikler taşıyabilme düzeyini açıklamaktadır (Yurdugül ve Demir 2016).

Çağdaş eğitim anlayışında öğretmenlerin birçok görevi yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu görevlerden biri de teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan ve teknolojiye yön veren kişiler olmaktır (Uluğ, 2000). Bilgi toplumunda eleştirel ve yaratıcı düşünen, iş birliği yapan, iletişim düzeyi yüksek, farklı bakış açlarına sahip, sosyal becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Loveless, 2003). Bu kapsamda öğrenci ve öğretmenlerin bu nitelikleri taşıması önemlidir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu yeterliliklerle donanmış olarak yetiştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca okullarda öğrenim gören

bireylerin, toplumun yapısına uyum sağlayacak bir tarzda eğitilmesi mühimdir. Her çocuğa zengin ve benzersiz bir öğrenme deneyimi sunulmalıdır. Öğretmenler ise eğitimde artan teknoloji kullanımına daha iyi uyum sağlayacak şekilde yöntemlerini değiştirmelidirler. Kısacası öğretmenler okullara ve öğrencilere daha iyi hizmet vermek için kendilerini ve mesleklerini yeniden keşfetmelidirler. Özellikle günümüz eğitim teknolojisi imkânlarından en üst düzeyde yararlanarak öğrencilerin aktif ve bağımsız öğrenmelerine fırsatlar veren öğretim ortamları sağlamalıdır.

Bireyler günlük hayatta yaptığı işlerin büyük çoğunluğunu teknolojik araç ve gereçleri kullanarak çevrimiçi olarak gerçekleştirmektedirler. Gazete ve kitap okumak, araştırma yapmak, uçak, otobüs, sinema bileti almak, internet üzerinden alışveriş yapmak, yemek siparişi vermek, hastaneden randevu almak gibi günlük faaliyetler artık dijital ortama taşınmıştır. Artık neredeyse günlük faaliyetlerin tamamı çevrimiçi olarak yapılmaktadır. Yaşanan bu durum beraberinde bireylerin bu dijital dönüşüme hazır olmasını, yani e-hazır olması durumunu ortaya çıkarmaktadır.

E-hazırbulunuşluk kavramı konusunda alan yazında ortak bir görüş mevcut değildir. E-hazırbulunuşluk kavramı hakkında farklı araştırmacılar tarafından birbirine benzer tanımlar yapılmıştır. E-hazırbulunuşluk kavramı ile ilgili birkaç tanım üzerinde durmakta yarar vardır. Choucri, vd. (2003) tarafından “internet gibi elektronik bilgi kaynaklarına kolay ulaşmayı ve kullanımını kolaylaştıran fırsatları değerlendirme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Dada (2006) ise e-hazırbulunuşluğu; “bir ülke, millet ve ekonominin BİT’den kaynaklanan fırsatlardan yararlanmaya hazır, hazırlıklı ve istekli olma ölçüsü şeklinde ifade etmiştir. Al-Solbi ve Mayhew (2003) e-hazır bulunuşluğu, insani gelişimi ve ekonomik büyümeyi sağlamak için bir ülkenin internetin sunduğu olanaklardan istifade etme yetisi olarak belirtmiştir.

İçinde bulunduğumuz 21.yüzyılı bilgi çağı, internet çağı veya dijital dünya olarak ifade edebiliriz. Her çağ beraberinde birçok yenilik ve zenginlik getirmektedir. Bu çağın getirdiği zenginlik ise bilgiye kolay ulaşmadır. Günümüz eğitim-öğretim süreçlerinin bilgiye kolay ulaşabilen, teknolojiyi ve bilgiyi verimli kullanabilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmesi önem taşımaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinin ve eğitim ortamlarının da bir değişim ve dönüşümden geçmesi beklenir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamları günümüzde eğitiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

E-Öğrenme hazırbulunuşluk kavramı Smith vd., (2003) tarafından motivasyona sahip olma, zaman yönetimi becerisi ve bu yönde öğrenme stilini anlamında kullanılmıştır. Borotis ve Poulymenakou (2004) ise E-Öğrenme hazır

bulunuşluğunu “bazı çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma” olarak ifade etmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu literatürde “çevrimiçi öğrenme ortamında rahatlık ve kendini yönetme” (Smith vd., 2003), “teknolojiye erişim, teknoloji kullanım becerisi, çevrimiçi okuryazarlık ve internet aracılığıyla iletişim kurma” (Watkins, 2003) gibi çeşitli perspektiflerle değerlendirilmektedir.

Bireyin bir işi başarabilmesi için hem gerekli yeteneğe sahip olması hem de o işi başarabileceğine dair kendisine inancı olması, planlanan hedeflere ulaşmak açısından önemlidir. Bandura (1995) özyeterliği bir kimsenin karşılaşılabilecek farklı durumlarla başa çıkabilmesi için ortaya koyması gereken davranış biçimleri ve kendi yeteneklerine, kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bilgisayar özyeterliği ise “bireyin bilgisayar kullanmadaki kendine olan inancını” ifade etmektedir (Rex ve Roth, 1998). İnternet özyeterliği ise “bilgisayar özyeterliğinden farklı olarak interneti kurma ve kullanma davranışlarını gerektirmektedir” (Hung vd., 2010). Çevrimiçi öğrenme sürecinin etkililiği açısından bilgisayar ve internet özyeterliği önemlidir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluğu açısından ele alınması gereken boyutlardır. Bu bağlamda bu çalışmada çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, bilgisayar/internet özyeterliği, E-Öğrenmede Kendine Güven, E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, E-Öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı şeklinde dört boyutta ele alınmış ve bu kapsamda Demir (2015) tarafından geliştirilen “E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Belirlenen genel amaç çerçevesinde cevabı aranan alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeyleri bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi genel amacının benimsendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; diğer araştırmalara göre daha fazla katılımcı ile araştırma yapma imkânı veren ve katılımcıların bir konu hakkındaki eğilimlerini belirlemeye yarayan bir araştırma

desenidir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin E-Öğrenme süreci konusundaki eğilimlerinin belirlenmesi amaçlandığı için amaca uygun yöntem seçimi gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Kahramanmaraş İlindeki lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenin büyüklüğünü öğrenebilmek amacıyla Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sitesinde yer alan istatistiksel bilgilerden faydalanılmıştır. Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sitesinde il genelinde 16.603 öğretmenin görev yaptığı bilgisi yer almaktadır (Kahramanmaraş MEM, 2020). Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın evrenini oluşturacak büyüklük, bulunulan eğitim öğretim yılına uygun olarak seçilmiştir. Yapılan hesaplama göre 16.603 sayısındaki bir evreni %95 güven düzeyinde temsil edebilmesi için 376 katılımcıya ihtiyaç vardır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu sebeple evreni temsil edebilmesi için örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre öğretmenlere online form gönderilerek ulaşılabileceği için örnekleme yöntemi uygun örnekleme olarak seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi; araştırmacının zaman, mekân ve para gibi konularda tasarruf elde edebilmesi amacıyla kullanılan, katılımcılara daha kolay ve çabuk ulaşma imkânı veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2017). Gönderilen online formlardan 438 öğretmenden geri dönüş gerçekleşmiştir. Araştırmanın evrenine öncesinde kurum türlerinden anaokulları da dahil edilmiş, ancak gönderilen formlara anaokulu öğretmenlerinden istenen sayıda dönüş olmamıştır. Dolayısıyla ilkokul, ortaokul ve lise kurum türü olarak belirlenmiştir. Araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	247	56.4
	Erkek	191	43.6
	Toplam	438	100.0
Okul Türü	İlkokul	248	56.6
	Ortaokul	93	21.2
	Lise	97	22.1
	Toplam	438	100.0
Mezuniyet	Lisans	385	87.9
	Lisansüstü	53	12.1
	Toplam	438	100.0
Yaş	21-30 yaş	90	20.5
	31-40 yaş	237	54.1
	41-50 yaş	91	20.8
	51 ve üzeri	20	4.6
	Toplam	438	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	74	16.9
	6-10 yıl	98	22.4
	11-15 yıl	186	42.5
	16 yıl ve üzeri	80	18.3
	Toplam	438	100.0

Tablo 1’de yer alan katılımcıların demografik değişkenlerine bakıldığında 438 öğretmenin 247’si (%56,4) kadın; 191’i (%43,6) erkek katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 438 öğretmenin 248’i (%56,6) ilkokullarda; 93’ü (%21,2) ortaokullarda; 97’si (%22,1) ise liselerde görev yapmaktadır. Branş değişkenine göre; 230 (%52,5) öğretmen branş öğretmeni; 208 (%47,5) öğretmen ise sınıf öğretmenidir. 438 öğretmenin 385’i (%87,9) lisans mezunu iken; 53’ü (%12,1) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 90’ı (%20,5) 21-30 yaş arası; 237’si (%54,1) 31-40 yaş arası; 91’i (%20,8) 41-50 yaş arası ve 20’si (%4,6) 51 yaş ve üzerindedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemi incelendiğinde 74’ünün (%16,9) 1-5 yıl arası kıdeme; 98’inin (%22,4) 6-10 yıl arası kıdeme; 186’sının (%42,5) 11-15 yıl arası kıdeme ve 80’inin (%18,3) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre inceleyebilmek amacıyla katılımcılara iki

bölümden oluşan anket ve ölçek formu gönderilmiştir. Formların birinci bölümünde katılımcılara ait bazı demografik bilgilerin edinilmesini sağlayacak olan “Kişisel Bilgiler Formu” bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Demir (2015) tarafından üniversite öğrencilerine uygulanarak geliştirilen “E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” yer almaktadır. E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Demir (2015) tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Ölçekte 4 boyut ve 35 madde bulunmaktadır. Ölçek, akademisyenlere ve üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirildiği için 9. maddede yer alan “Bir web sayfası tasarlayabilirim” sorusu araştırmada kullanılan ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Böylece kullanılan ölçek 34 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek hakkında verilecek bilgiler bu doğrultuda 34 madde üzerinden verilmiştir. Ölçek maddelerinde yer alan ifadeler öğretmenlere göre düzenlenmiş hâli ile değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek boyutları; BİT Kullanım Öz Yeterliği (BİTKÖY), E-Öğrenmede Kendine Güven (ÇÖKG), E-Öğrenmeye Yönelik Tutum (ÇÖYT), E-Öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı (ÇÖYEİ) şeklindedir. Ölçekte yer alan 20, 25, 27, 29 ve 31. Maddelerdeki ifadelerin olumsuz yargılardan oluşması nedeniyle ters kodlama yoluna gidilmiştir. Analizler, ters kodlama yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddeleri ve boyutları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Hakkında Bilgiler

Ölçek Boyutları	Madde Numaraları
BİT Kullanım Öz Yeterliği	1, 2, 3, 4, 5
E-Öğrenmede Kendine Güven	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	18, 19, 20*, 21, 22, 23, 24, 25*, 26, 27*, 28, 29*, 30, 31*, 32
E-Öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı	33, 34

*Ters kodlama gerektiren maddeleri ifade etmektedir.

Tablo 2’de yer alan bilgiler doğrultusunda analizlerden önce yapılan hesaplamalarda ölçek boyutlara ayrılırken gerekli maddeler uygun faktörlere yerleştirilmiştir.

Ölçeği geliştiren Demir (2015), ölçek alt boyutlarının neyi ölçmeyi hedeflediğini de tek tek açıklamıştır. Demir’e göre (2015) BİT kullanımı öz-yeterliği alt boyutundan alınan yüksek puan, öğretmenlerin “bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada yeterli olduklarına ilişkin bir algıya sahip olduğu şeklinde” (s. 77) yorumlanmaktadır. E-Öğrenmede kendine güven boyutunda

hesaplanan yüksek puan, öğretmenlerin E-Öğrenme araçlarını kullanmada kendilerine duydukları güven düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum boyutunda alınan yüksek puan, öğretmenlerin “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkenlere dayalı olarak e-öğrenmeye yönelik olumlu” (s. 78) bir eğilimde olduğunu göstermektedir. E-Öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyacı boyutundan alınan yüksek puan, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Demir (2015) tarafından kapsam geçerliği, bütünsel faktöriyel geçerlik ve faktör bazında faktöriyel geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Son olarak yapılan yapı geçerliği ile ortaya çıkan faktörlerin geçerli bir yapıda olduğu rapor edilmiştir (Demir, 2015, s. 76). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek geneli için 0,92 Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlara göre yeterli değerlere ulaşıldığı rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçek güvenirlik değeri hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı sonucuna göre 0,913’tür. Bu değerinde uygun ve kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Sipahi vd., 2016).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada analizler SPSS 22.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımının nasıl olduğunu görebilmek amacıyla frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Düzey belirlemek için ise tanımlayıcı istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin cevaplanabilmesi için öncelikle verilerin normallik varsayımlarının kontrolleri sağlanmıştır. Parametrik ya da parametrik olmayan test yöntemlerinden hangisi ile analizlerin gerçekleştirileceğini belirleyebilmek için verilerin normal dağılım sergileme durumu test edilmiştir. Buna göre ölçek toplamında yapılan incelemelerde basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Basıklık-Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Basıklık	Sh	Çarpıklık	Sh
“BİT Kullanım Öz Yeterliği”	-1,031	0,177	1,562	0,233
“E-Öğrenmede Kendine Güven”	-0,442	0,117	-0,452	0,233
“E-Öğrenmeye Yönelik Tutum”	0,155	0,117	0,107	0,233
“E-Öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı”	-0,676	0,117	0,019	0,233
Toplam	-0,026	0,117	-0,159	0,233

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre basıklık-çarpıklık değerlerinin, BİT Kullanım Öz Yeterliği boyutu hariç, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilen $\pm 1,5$ değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen $\pm 2,0$ referansını sağladığı da görülmektedir. Ancak bazı araştırmacılara göre (Can, 2017; Demir, 2015) normallik varsayımlarının incelenmesinde basıklık-çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesiyle elde edilen değer $\pm 1,96$ aralığında yer alması gerekmektedir. Bu hesaplamadan sonra bazı boyutların $\pm 1,96$ aralığında yer almadığı görülmüştür. Buna göre diğer normallik varsayımlarının kontrol edildikten sonra normal dağılım hakkında karar verilmesi uygun görülmüştür.

Normallik varsayımlarının kontrolünden bir diğeri normallik testlerinin incelenmesidir. Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk test sonuçlarının $p > 0,05$ normal dağılım olduğunu göstermektedir (Can, 2017). Ancak sonuçlar incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçek genelinde $p < 0,05$ olduğu görülmüştür.

Araştırmada yapılan normallik analizleri sonucunda non-parametrik analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U ile Kruskal Wallis-H testi kullanılmasına karar vermiştir. Değişkenlerin iki gruplu olduğu durumlarda Mann-Whitney U testi; değişkenlerin ikiden fazla gruplu olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis- H testi yapıldığında görülen anlamlı düzeydeki farklılığın hangi ikili grupların arasında olduğunu anlayabilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizinden faydalanılmıştır. Son araştırma problemi için ise Spearmen Sıra Farkları korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak kabul edilmiş, yorumlar bu doğrultuda yapılmıştır.

Bulgular
Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Tanımlayıcı İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Sh	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
BİT Kullanım Öz Yeterliği	438	5,68	1,07	0,05	5,58	5,78
E-Öğrenmede Kendine Güven	438	4,74	1,41	0,06	4,62	4,88
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	438	5,41	1,36	0,05	3,83	4,05
E-Öğrenmeye Yönelik Eğitim İhtiyacı	438	4,56	1,36	0,06	5,29	5,54
Toplam	438	4,56	0,91	0,04	4,48	4,66

Tablo 4'teki sonuçlar doğrultusunda BİTKÖY boyutunda %95 güven aralığında ve 5,58-5,78 alt üst sınırlar kapsamında katılımcıların ortalamaları (\bar{X} = 5,68; SS= 1,070) değerlerinde çıkmıştır. ÇÖKG boyutunda %95 güven aralığında ve 4,62-4,88 alt üst sınırlar kapsamında katılımcıların ortalamaları (\bar{X} = 4,74; SS= 1,409) değerlerinde çıkmıştır. ÇÖYT boyutunda %95 güven aralığında ve 3,83-4,05 alt üst sınırlar kapsamında katılımcıların ortalamaları (\bar{X} = 5,41; SS= 1,360) değerlerinde çıkmıştır. ÇÖYEİ boyutunda %95 güven aralığında ve 5,29-5,24 alt üst sınırlar kapsamında katılımcıların ortalamaları (\bar{X} = 4,56; SS= 1,361) değerleri hesaplanmıştır. Son olarak ölçek toplamında hesaplanan değerler %95 güven aralığında ve 4,48-4,66 alt üst sınırları kapsamında (\bar{X} = 4,56; SS= 0,911) değerlerindedir. En yüksek ortalamaya sahip olan boyut BİTKÖY boyutudur. En düşük ortalama değere sahip olan ise ÇÖYEİ boyutu ile ölçek toplamındadır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Tablo 5. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
BİTKÖY	Kadın	247	5,55	1,040	201,02	49651,00	19023,000	0,000**
	Erkek	191	5,85	1,106	243,40	46490,00		
ÇÖKG	Kadın	247	4,61	1,465	208,78	51569,00	20941,000	0,044*
	Erkek	191	4,91	1,318	233,36	44572,00		
ÇÖYT	Kadın	247	3,82	1,086	206,14	50916,00	20288,000	0,012*
	Erkek	191	4,09	1,172	236,78	45225,00		
ÇÖYEİ	Kadın	247	5,46	1,339	223,46	55194,50	22610,500	0,451
	Erkek	191	5,35	1,390	214,38	40946,50		
Toplam	Kadın	247	4,45	0,873	204,43	50494,00	19866,000	0,005**
	Erkek	191	4,71	0,938	238,99	45647,00		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre BİTKÖY boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında (U=19023,000; z=-3,486; p<0,01) değerleri ile anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre grupların ortanca değerleri incelendiğinde bu fark erkeklerin lehinedir. ÇÖKG boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında (U=20941,000; z=-2,016; p<0,05) değerleri ile anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farkın grup ortancalarına göre erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. ÇÖYT boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında (U=20288,000; z=-2,513; p<0,05) değerleri ile anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu fark da erkeklerin lehine olarak bulunmuştur. ÇÖYEİ boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında (U=22610,500; z=-0,753; p>0,05) değerleri ile anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ölçek toplamı ile cinsiyet değişkeni arasında (U=19866,000; z=-2,834; p>0,05) değerleri ile anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu fark yine erkek grubunun lehinedir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Tablo 6. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
BİTKÖY	İlkokul	248	5,69	1,107	222,60	2	0,412	0,814	
	Ortaokul	93	5,69	0,987	217,89				
	Lise	97	5,63	1,095	213,13				
ÇÖKG	İlkokul	248	4,71	1,466	218,41	2	0,377	0,828	
	Ortaokul	93	4,73	1,273	215,51				
	Lise	97	4,84	1,396	226,13				
ÇÖYT	İlkokul	248	4,05	1,174	234,10	2	10,387	0,006**	1-3
	Ortaokul	93	3,91	1,035	216,05				
	Lise	97	3,67	1,067	185,47				
ÇÖYEİ	İlkokul	248	5,46	1,394	225,63	2	1,610	0,447	
	Ortaokul	93	5,40	1,259	215,99				
	Lise	97	5,29	1,378	207,18				
Toplam	İlkokul	248	4,61	0,968	225,95	2	1,712	0,425	
	Ortaokul	93	4,55	0,823	215,53				
	Lise	97	4,47	0,837	206,81				

**p<0,01

Tablo 6'a göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların okul türü ile BİTKÖY boyutu [$\chi^2(2) = 0,412$; $p > 0,05$]; ÇÖKG boyutu [$\chi^2(2) = 0,377$; $p > 0,05$]; ÇÖYEİ boyutu [$\chi^2(2) = 1,610$; $p > 0,05$] ve ölçek toplamında [$\chi^2(2) = 1,712$; $p > 0,05$] $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. ÇÖYT boyutundaki hesaplamalara göre [$\chi^2(2) = 10,387$; $p > 0,05$] okul türü ile arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın kaynağı ilkokul-lise ikili grubundan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın ilkokulun lehine olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde E-Öğrenmeye Yönelik Tutumu bulunmaktadır.

Mezuniyet Değişkenine İlişkin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Tablo 7. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
BİTKÖY	Lisans	385	5,61	1,082	210,54	81056,00	6751,000	0,000**
	Lisansüstü	53	6,18	0,913	284,62	15085,00		
ÇÖKG	Lisans	385	4,67	1,406	213,27	82108,00	7803,000	0,005**
	Lisansüstü	53	5,24	1,339	264,77	14033,00		
ÇÖYT	Lisans	385	3,90	1,107	214,86	82721,50	8416,500	0,039*
	Lisansüstü	53	4,19	1,278	253,20	13419,50		
ÇÖYEİ	Lisans	385	5,42	1,373	220,50	84894,00	9816,000	0,651
	Lisansüstü	53	5,36	1,286	212,21	11247,00		
Toplam	Lisans	385	4,52	0,897	212,68	81882,50	7577,500	0,002**
	Lisansüstü	53	4,92	0,936	269,03	14258,50		

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 7'deki bilgilere göre ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda yapılan incelemeler sonucunda ÇÖYEİ boyutu (U=9816,000; z=-0,453; p>0,05) hariç tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. BİTKÖY boyutu ile mezuniyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=6751,000; z=-4,007; p<0,01). Ortaya çıkan farklılığın lisansüstü grubunun lehine olduğu grup ortancaları incelenerek bulunmuştur. ÇÖKG boyutu ile mezuniyet değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır (U=7803,000; z=-2,778; p<0,01) ve bu farkın kaynağının lisansüstü grubu olduğu görülmektedir. ÇÖYT boyutu incelendiğinde mezuniyet değişkeni ile arasında p = 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=8416,500; z=-2,068; p<0,05). Bu anlamlı farklılığın ortancalara göre lisansüstü grubunun lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçek toplamı ile mezuniyet değişkeni arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur (U=7577,500; z=-3,039; p<0,01). Ortaya çıkan anlamlı farklılık grupların ortanca değerleri incelendiğinde lisansüstü grubunun lehinedir.

Yaş Değişkenine İlişkin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Tablo 8. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
BİTKÖY	21-30 yaş	90	5,77	0,948	225,68	3	29,511	0,000**	1-3
	31-40 yaş	237	5,88	0,961	242,76				1-4
	41-50 yaş	91	5,22	1,189	168,49				2-3
	50 ve üzeri	20	4,94	1,488	148,23				2-4
ÇÖKG	21-30 yaş	90	4,75	1,334	216,91	3	10,808	0,013*	1-4
	31-40 yaş	237	4,86	1,455	231,99				2-4
	41-50 yaş	91	4,63	1,301	206,57				3-4
	50 ve üzeri	20	3,87	1,402	141,95				
ÇÖYT	21-30 yaş	90	3,77	0,936	199,04	3	2,960	0,398	
	31-40 yaş	237	3,99	1,263	224,76				
	41-50 yaş	91	3,99	0,967	224,73				
	50 ve üzeri	20	3,89	0,956	225,45				
ÇÖYEİ	21-30 yaş	90	5,60	1,245	235,61	3	6,484	0,090	
	31-40 yaş	237	5,45	1,413	225,18				
	41-50 yaş	91	5,17	1,346	194,21				
	50 ve üzeri	20	5,22	1,229	194,75				
Toplam	21-30 yaş	90	4,52	0,805	212,28	3	8,257	0,041*	2-4
	31-40 yaş	237	4,66	0,966	232,74				
	41-50 yaş	91	4,46	0,808	204,80				
	50 ve üzeri	20	4,11	0,982	161,90				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Öğretmenlerin E-Öğrenme ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir. İncelenen değerler $p = 0,05$ ve $p = 0,01$ anlamlılık düzeylerinde yorumlanmaktadır. Buna göre ölçek geneli ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır [$\chi^2(3) = 8,257$; $p < 0,05$]. BİTKÖY boyutu [$\chi^2(3) = 9,164$; $p < 0,01$] ile ÇÖKG boyutu [$\chi^2(3) = 9,164$; $p < 0,05$] anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Ölçek genelinde çıkan anlamlı farkın 31-40 yaş ile 50 yaş ve üzeri ikili grubundan kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre sıra ortalamalarına

bakıldığında 31-40 yaş arası grubunun lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur. BİTKÖY boyutunda yapılan incelemede; 21-30 yaş ile 41-50 yaş; 21-30 yaş ile 51 yaş üzeri; 31-40 yaş ile 41-50 yaş; 31-40 yaş ile 51 yaş üzeri ikili gruplarından kaynaklanan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21-30 yaş ile 41-50 yaş ikili grubunda fark 21-30 yaş grubunun lehinedir. 21-30 yaş ile 51 yaş üzeri ikili grubunda fark 21-30 yaş grubunun lehinedir. 31-40 yaş ile 41-50 yaş ikili grubunda ortaya çıkan anlamlı fark 31-40 yaş grubunun lehinedir. 31-40 yaş ile 51 yaş üzeri ikili gruplarından kaynaklanan anlamlı farklılık da yine 31-40 yaş grubunun lehinedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde yaşın ilerlemesiyle sıra ortalamalarının da azaldığı görülmektedir.

ÇÖKG boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı 21-30 yaş ile 51 yaş üzeri; 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri; 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili grupları olarak belirlenmiştir. Buna göre 51 yaş ve üzeri grubu diğer tüm gruplarla anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Burada anlamlı farklılık diğer grupların lehinedir. Bu sonuçlarda 51 yaş ve üzeri grubunun frekansının düşük olmasıyla ilgili de böyle bir sonuç çıkabileceği düşünülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmede kendilerine güven duyma düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olması beklenebilecek bir durumdur.

Mesleki Kıdeme İlişkin E-Öğrenme Sürecine Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Tablo 9. Öğretmenlerin E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi

Sonuçları									
Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
BİTKÖY	1-5 yıl	74	5,75	1,160	231,94	3	14,251	0,003**	1-4
	6-10 yıl	98	5,74	0,936	222,26				2-4
	11-15 yıl	186	5,80	1,018	233,42				3-4
	16 yıl üzeri	80	5,25	1,207	172,24				
ÇÖKG	1-5 yıl	74	4,75	1,365	216,86	3	3,318	0,345	
	6-10 yıl	98	4,75	1,356	220,19				
	11-15 yıl	186	4,83	1,473	229,20				
	16 yıl üzeri	80	4,53	1,365	198,56				
ÇÖYT	1-5 yıl	74	3,87	0,977	213,47	3	3,627	0,305	
	6-10 yıl	98	3,73	1,037	200,69				
	11-15 yıl	186	4,04	1,283	226,83				
	16 yıl üzeri	80	4,02	0,967	231,09				
ÇÖYEİ	1-5 yıl	74	5,59	1,229	234,50	3	10,024	0,018*	1-4
	6-10 yıl	98	5,65	1,319	243,26				2-4
	11-15 yıl	186	5,34	1,423	214,67				
	16 yıl üzeri	80	5,11	1,331	187,76				
Toplam	1-5 yıl	74	4,56	0,827	219,60	3	2,541	0,468	
	6-10 yıl	98	4,50	0,840	213,41				
	11-15 yıl	186	4,65	0,989	229,32				
	16 yıl üzeri	80	4,45	0,873	204,03				

**p<0,01

Tablo 9'daki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile kıdemleri arasında ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir [$\chi^2(3) = 2,541$; $p > 0,05$]. Ölçek alt boyutlarında yapılan incelemeler sonucunda ÇÖKG boyutunda [$\chi^2(3) = 3,318$; $p > 0,05$] ve ÇÖYT boyutunda [$\chi^2(3) = 3,627$; $p > 0,05$] anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak BİTKÖY boyutu [$\chi^2(3) = 14,251$; $p < 0,01$] ile ÇÖYEİ boyutunda [$\chi^2(3) = 10,024$; $p < 0,05$] anlamlı düzeyde farklılıklar vardır. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizinden faydalanılmıştır. Öncelikle BİTKÖY boyutu için yapılan analiz sonucunda 1-5 yıl ile 16 yıl üzeri; 6-10 yıl ile 16 yıl üzeri ve 11-

15 yıl ile 16 yıl ve üzeri ikili gruplarından kaynaklanan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Görüldüğü üzere 16 yıldan fazla kıdeme sahip olanların diğer tüm gruplardan istatistiksel olarak farklı ortalamaları olduğu ortaya çıkmaktadır. 16 yıldan fazla kıdeme sahip olanların Sıra Ort. daha düşük olduğu için diğer grupların lehine farklılık olduğu söylenebilmektedir. ÇÖYEİ boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplardan dolayı olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Buna göre tabloda belirtildiği gibi 1-5 yıl ile 16 yıl üzeri ve 6-10 yıl ile 16 yıl üzeri grupları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanların lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Eğitim ve öğretimde bilginin öğrencilere hızlı, ekonomik ve etkili bir şekilde ulaştırılması amaçlanmaktadır. Çağımızda bu hedefe uzaktan eğitim ve daha özelde çevrimiçi öğrenme ile ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin bu değişime özellikle E-Öğrenme sürecine hazır olup olmadıkları sorusu gündeme gelmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluk durumları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumları araştırılarak incelenmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerine yer verilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluklarının, BİT kullanım öz yeterliklerinin, E-Öğrenmede Kendine Güvenlerinin, E-Öğrenme sürecine yönelik tutumlarının kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik eğitim ihtiyaçlarının da kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aydın & Tasçı (2005) yapılan çalışmada cinsiyetin e-öğrenme hazırbulunuşluğuna bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları ile uyumlu olarak cinsiyet farkının e-öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımına ilişkin anlamlı bir rolü olduğunu gösteren bazı çalışmalar da mevcuttur (Yuen, & Ma, 2002; So & Swatman, 2010). Bu çalışmada elde edilen sonuç ile öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin yapılan (Yurdugül ve Sırakaya, 2016) çalışmada da erkek aday öğretmenlerin bilgisayar/internet öz yeterliğinin kadın aday öğretmenlerden görece daha yüksek düzeyde olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeylerine bakıldığı zaman ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde E-Öğrenme sürecine yönelik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ile branş türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Mezuniyet durumuna ilişkin öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine hazırbulunuşluk düzeyleri ile BİT kullanım öz yeterlikleri, E-Öğrenmede Kendine Güven, E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarda lisansüstü öğrenim yapan öğretmenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçları boyutunda ise lisans mezunu öğretmenler için anlamlı bir farklılık vardır.

Yaş değişkenine ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise; BİT Kullanım Öz Yeterliği ve E-Öğrenmede Kendine Güven boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. BİT Kullanım Öz Yeterliği boyutunda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yeterli olduğu söylenebilir. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine kendilerine güven duyma düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olması beklenebilecek bir durumdur.

Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak BİTKÖY boyutunda 16 yıldan fazla kıdeme sahip olanların Sıra Ort. daha düşük olduğu için diğer grupların lehine farklılık olduğu söylenebilmektedir. ÇÖYEİ boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılıkların 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanların lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşluklarının, BİT kullanım öz yeterliklerinin, E-Öğrenmede Kendine Güvenlerinin orta düzeyde olduğu, E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye dayalı uzaktan eğitim verme hazırbulunuşluklarını geliştirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yönelik verilecek hizmet içi eğitimler aracılığıyla özellikle öğretmenlerin BİT kullanım öz yeterlikleri, E-Öğrenmede Kendine Güvenlerini ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları da geliştirilebilir. Ayrıca öğretmenler çeşitli çevrimiçi öğrenme kurslarıyla BİT kullanım yeterlikleri de dahil olmak üzere kendi kişisel gelişimlerini sürdürebilirler (Eyuboğlu & Yılmaz, 2018).

Öğretmenlerin BİT kullanım öz yeterlikleri, E-Öğrenme sürecinde kendine güvenleri ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları, çevrimiçi öğrenme programlarında etkili ders öğretimi yapabilmek için beklenen seviyenin altında olmasının doğal sonucu olarak öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bununla beraber yapılan anket sonuçları da öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçları hizmet içi eğitimlerle giderilebilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin E-Öğrenme sürecine yönelik hazırbulunuşlukları incelenmiş ve bazı değişkenlerin öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre tasarlanacak bir çevrimiçi öğrenme ortamı, öğrenme ortamını kullanacak öğretmenin BİT kullanım öz yeterliliği, E-Öğrenmede Kendine Güveni ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumu göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.

Öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde bilgiye ulaşmaları için teknolojiyi iyi kullanmaları gerekmektedir. Bu bilginin etkili bir şekilde öğrencilere aktarılması görevi ise öğretmenlerin teknolojiyi çok iyi bilmesi ve kullanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin etkili bir şekilde bilgisayar kullanmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması sağlanabilir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde bilgisayarı ve yeni teknolojileri aktif bir şekilde kullanabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Bilgisayar, internet ve teknoloji kullanımında sorun yaşayan öğretmenlerin tespit edilerek hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, bu sorunlara etkili çözümler getirebilir.

Öğretmenler iyi bir teknoloji okuryazarı olmalı, girdikleri derslerde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalıdırlar. Bu bağlamda öğrencilerini teknoloji konusunda yetiştirmeli ve teknolojiyi öğrenim amaçlı kullanma noktasında yönlendirmelidirler. Ayrıca öğretmenler öğrenme ortamlarını öğrencilerinin teknolojiyi kullanabilecekleri şekilde düzenlemelidir. Çevrimiçi öğrenme araçlarıyla dikkat çekerek öğrenme ortamlarını ilgi çekici hale getirebilirler. Öğretmenler öğretim süreçleri boyunca öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim ortamlarını düzenlemelidir.

Son olarak yapılacak farklı çalışmalarda öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri branş türlerine göre incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2005). Bilgi toplumu, yeni temel teknolojiler ve yeni ekonomi. *Bilgi Çağı, Bilgi Yönetimi ve Bilgi Sistemleri*, 31-81.
- Alkan, C. (1987). Açık öğretim “Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.
- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları. *Uzaktan Eğitim Yaz*, 5-10.
- Al-Solbi, A., & Mayhew, P. J. (2005). Measuring e-readiness assessment in Saudi organisations preliminary results from a survey study. *From e-government to m-government*, 467-475.
- Aydın, C. H., & Tasci, D. (2005). Measuring readiness for e-learning: Reflections from an emerging country. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(4), 244-257.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bektaş, C., & Semerci, Ç. (2008). İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 195-210.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Çelik, H. C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Bakanlığı, M. E. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı. *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü*.
- Borotis, S., and Poulmenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., Siegel, M. (2003). Global e-readiness-forwhat. *Center foreBusiness at MIT*.
- Dada, D. (2006). E-Readiness for Developing Countries: Moving the focus from the environment totheusers. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 27(1), 1-14.
- Demir, Ö. (2015). Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyuboğlu, F. A. B., & Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- George, D. (2011). *SPSS forwindows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaur, K., & Abas, Z. W. (2004). An Assessment of e-learning readiness at the Open University Turkey. In *International Conference on Computers in Education 2004*.
- Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution. In *IADIS International Conference ELearning*.
- Loveless, A. M. (2003). The interaction between primary teachers' perceptions of ICT and their pedagogy. *Education and Information Technologies*, 8(4), 313-326.
- Oliver, R. (2001). Assuring the quality of online learning in Australian higher education.
- Qureshi, Q. A., Ahmad, S., Najibullah, N. A., & Shah, B. (2009). eLearning development in HEIs: Uncomfortable and comfortable zones for developing countries. *Gomal Univer. J. Res*, 25(2), 47-56.

- Rex, K., & Roth, R. M. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy courses. *Journal of research on computing in education*, 31(1), 14-24.
- Russell, B. (2001). Eğitim Üzerine (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi
- Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 185-200.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. *İstanbul: Beta Yayınları*.
- Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance education*, 24(1), 57-67.
- Tabancalı, E. (2014). Değişim Yönetimi. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tezcan, M. (2006). Eğitim sosyolojisi (16.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: antecedents of Edmodo© adoption. *Journal of E-learning and Higher Education*, 2013(1), 1-15.
- Uluğ, F. (2000). İlköğretimde Teknoloji Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 54-68.
- Usta, E. (2011). The effect of web-based learning environments on attitudes of students regarding computer and internet. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 262-269.
- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2019). An effective way of designing blended learning: A three phase design-based research approach. *Education and Information Technologies*, 1-24.
- Watkins, R. (2003). Readiness for online learning self-assessment. *Annual-San Diego-Pfeiffer and Company-*, 1, 139-150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, A. H., & Ma, W. W. (2002). Gender differences in teacher computer acceptance. *Journal of technology and Teacher Education*, 10(3), 365-382.

- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe üniversitesi örneği.
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

BÖLÜM 19

FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

ALİ ÇETİN¹

¹GİRİŞ

Eğitim hızla gelişen bilim ve teknolojik değişiklere uyum sağlamak amacıyla sürekli yenilenmektedir. Ülkeler gelişmişlik ve kalkınmanın sağlanabilmesi için eğitimi önemli bir güç olarak görmektedir (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015). Toplumun ve dünyanın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve özelliklere sahip bireylerin yetişmesi çağın gerekleri doğrultusunda yapılanmış güçlü eğitim sistemleri ile mümkündür. Eğitim sistemlerinin de en önemli parçalarından birisi öğretim programlarıdır (Çepni ve Çil, 2009). Sonuç olarak eğitim sistemlerinde meydana gelecek değişimler doğrudan öğretim programlarını etkilemektedir (Başar ve Demiral, 2020).

Türkiye 2005 yılında Dünyadaki yapılandırmacılık akımından daha fazla uzak kalamamış ve öğretim programlarını yapılandırmacılık çerçevesi altında yenilemiştir. 2005 yılında yapılan programlar 2012 yılında eğitim sisteminin 4+4+4 modeline dönüşmesi ile birlikte 2013 yılında bu yeni sisteme uyum sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. 2017 ve 2018 yıllarında ise programlarda yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Fen öğretim programları da bu genel değişim ve dönüşümlerden etkilenmiştir. 2005 yılında başlayan yapılandırmacılık akımı 2013 yılında araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı olarak devam etmiş, 2018 yılında ise STEM ve girişimcilik anlayışları programa eklenmiştir.

Fen bilimleri öğretim programları gün geçtikçe ezberden uzak öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu teknoloji, mühendislik ve girişimcilik gibi özellikler ile ilişkilendirilmiş bir yapıya dönüşmüştür (Kartal ve Öztürk, 2023). Düzenlenen programlar sayesinde problem çözebilen, yaratıcı düşünen, proje oluşturan ve bilimsel süreç becerilerine sahip bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir. Programlarda üstüne basılarak ifade edilen öğretmenlerin rehber ve yönlendirici olmaları gerektiridir (MEB, 2000). Bu şekilde yetişen bireylerin hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri kolayca çözebilecekleri düşünülmektedir (Gürdal, 1992).

¹ Doç. Dr. ; Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü. alicetinsirt.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-1174-6997

Alan yazın incelendiğinde, fen bilimleri dersi öğretim programları üzerinde yapılan çalışmaların program karşılaştırmaları (Kartal ve Öztürk, 2023; Atas ve Bümen 2023; Gök ve Sayıcı, 2022) kazanım ve içerik açısından değerlendirmeler (Özdemir ve Kayabaşı, 2023; Et ve Gömlüksiz, 2023; Özkaya, Sarıgöz, Demir ve Bozak,2023; Cangüven ve Avcı, 2022) şeklinde olduğu bütüncül bir bakış açısıyla programa bakılmadığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi, bundan sonra yapılacak program incelemelerine yol gösterecektir.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersi öğretim programı üzerine yapılan çalışmaların yayınlandıkları yıl, incelenen program ve incelenen temalara göre sınıflandırılmasını yapmaktır. Bu araştırmanın ana problem cümlesi; "Ulusal Tez Merkezi ve Tr Dizin veri tabanında taranan fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların yayınlandıkları yıl, incelenen program ve ele aldıkları temalara göre sınıflandırılması nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesi altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen öğretim programı üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Fen öğretim programları üzerine yapılan çalışmalarda hangi yıl hazırlanan programlar üzerine kaç tane çalışma yapılmıştır?
3. Fen öğretim programları üzerine yapılan çalışmalarda öğretim programla hangi temalara göre incelenmiştir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan konu hakkında bilgi veren kitap, program, okul içi ve dışı yazışmalar gibi dokümanların analizinin yapıldığı bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi daha önce fen bilimleri öğretim programlarının araştırıldığı bazı çalışmalarda da kullanılmıştır (Özbuğutu,2021; Karalı, Palancıoğlu ve Aydemir, 2021; Şişman, Başkıran ve Aktan, 2019).

Araştırma için belirlenen doküman analizi fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların analizini kapsar. Burada araştırmacı bilgi toplama konusunda temel etken olduğundan toplanacak verinin sağlamlığı araştırmacının veriye ulaşmadaki yeteneğine kalmış bir durum olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2015). Araştırmacıların doküman analizi sürecinde izlemesi gereken aşamalar vardır: 1) Dokümanlara ulaşılması, 2) Orjinalliğin teyit edilmesi, 3) Dokümanların anlaşılması, 4) Verilerin analiz edilmesi, 5) Verilerin kullanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde bu aşamalar takip edilmiştir.

1) Dokümanlara Ulaşılması

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmalar ulusal tez merkezi ve Tr Dizin veri tabanlarında "fen bilimleri dersi öğretim programı", "fen bilgisi programları", "fen bilimleri programları" ve "fen öğretim programları" anahtar kelimeleri kullanılarak araştırılmıştır. 11 tez ve 36 makale olmak üzere 47 çalışmaya ulaşılmıştır.

2) Orijinalliğin Teyit Edilmesi

1999 yılında yayınlanan 2 tezin ve 2001 yılında yayınlanan 1 teze erişim izni olmadığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Ayrıca Tr Dizin deki makalelerden bir tanesi öğretmen yetiştirme programı üzerine olduğu için çıkarılmıştır. Son durumda çalışmaya 8 tez ve 35 makale olmak üzere 43 çalışma dahil edilmiştir.

3) Dokümanların Anlaşılması

Son durumda belirlenen 43 çalışma Excel programında yayınlandıkları yıl, inceledikleri öğretim programı ve inceledikleri temalara göre ayrıştırılmışlardır.

4) Verilerin Analiz Edilmesi

Alt problemlere göre fen bilimleri dersi öğretim programı üzerine yapılan çalışmalar sınıflandırılmıştır. Birinci alt problem için; aynı yıl içerisinde yayınlanan çalışmaların sayıları toplanarak hangi yıllarda kaç çalışma yapıldığı belirlenmiştir. İkinci alt problem için; çalışmalarda incelenen öğretim programları ilgili çalışmanın karşısına işaretlenmiş ve hangi öğretim programı için kaç çalışma yapıldığı ortaya çıkarılmıştır. 1977 yılı öncesi çalışmalar genellikle aynı yapıda olduklarından tek başlık altında analiz edilmiştir.

5) Verilerin Kullanılması

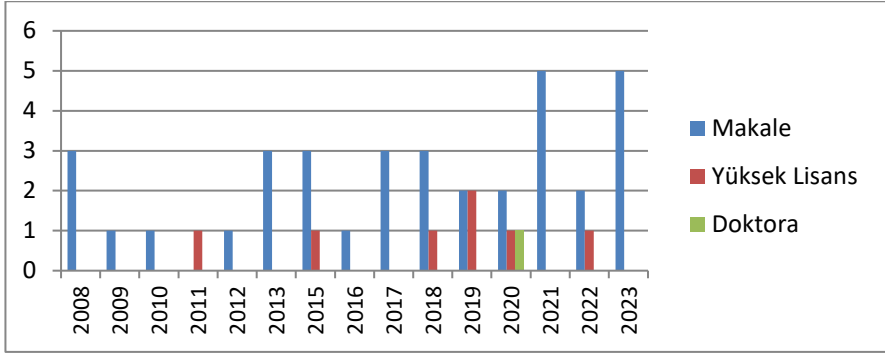
Excel dosyasından elde edilen veri tablo ve grafikler aracılığı ile sunulmuştur. Bu veri kullanılarak yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları Şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1: Öğretim Programları Üzerine Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1' e göre fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmalar ile ilgili olarak 2008 yılında sonra yapıldığı görülse de 1999 ve 2001 yıllarında yapılan çalışmalara erişim izinleri olmadığı için ulaşılamamıştır. 2000 ve öncesinde yapılan çalışmaların olmayışı, öğretim programı incelemelerinin 2005'ten sonra öğretim programları üzerine yapılması Türkiye'deki 2005 öğretim programının bir algı ve anlayış değişikliği yönündeki girişimleri olduğu düşünülebilir.

2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı üzerine öğretmenlerden alınan görüşlere ilişkin çalışmalar incelendiğinde programın öğrenci merkezli olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin bilgileri keşfetmesine imkân sağladığı açık bir şekilde ortaya konulmaktadır (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Tüysüz ve Aydın, 2009; Kırıkkaya, 2009; Toraman ve Alcı, 2013). Bu tür araştırmalar genel olarak 2005 programının olumlu yönlerinin ağır bastığını göstermektedir (Karatay, Timur ve Timur, 2013). Bu kadar ön plana çıkan bir öğretim programı üzerine akademik araştırmaların yapılması doğal olarak ondan sonra gelen programlarında incelenmesine neden olmuştur.

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Yapılan Çalışmaların Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımları

	Makale	Yüksek Lisans	Doktora
2008	3	0	0
2009	1	0	0
2010	1	0	0
2011	0	1	0
2012	1	0	0
2013	3	0	0
2015	3	1	0
2016	1	0	0
2017	3	0	0
2018	3	1	0
2019	2	2	0
2020	2	1	1
2021	5	0	0
2022	2	1	0
2023	5	0	0
Toplam	35	7	1

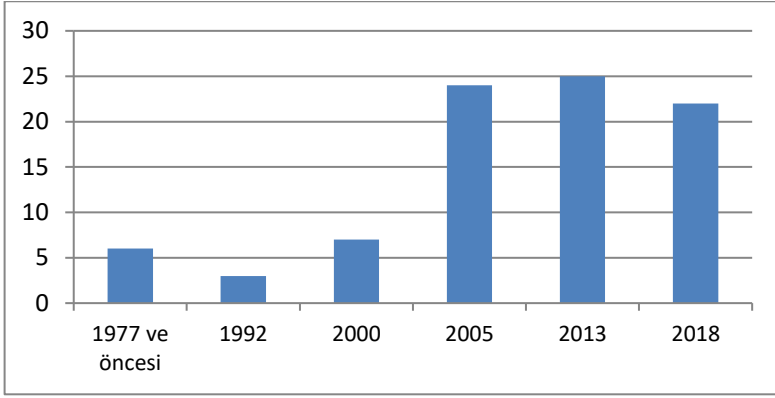
1999 (2) ve 2001 (1) yıllarında yayımlanan 3 yüksek lisans tezi erişim engeli olduğu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 1. incelendiğinde yapılan yüksek lisans araştırmalarının akademik makalelere oranla oldukça düşük olduğudur. Aynı zamanda doktora çalışması ise sadece bir tanedir. Bu durum fen bilimleri dersi öğretim programlarında üniversitelerde bu tür araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Çalışmalarda İncelenen Öğretim Programları

Gündoğan (2022) ye göre fen bilimleri dersi öğretim programları 1924, 1931,1938, 1949, 1977,1992, 2000,2005,2013 ve 2018 olmak üzere 10 tanedir. Düzgünoğlu (2018) e göre ise ilkokul düzeyindeki fen programları 1926, 1936,1948,1968, ortaokul düzeyinde 1930,1938,1951, 1973 sonraki yıllarda ise 1992,2000,2005,2013 ve 2018 programlarıdır. Görüldüğü gibi kaynaklar arasında 1977 ve öncesi programlarda tutarsızlıklar vardır.

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmalarda incelenen programlara ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Öğretim Programları Üzerine Yapılan Çalışmaların İnceledikleri Programlara Göre Dağılımı

Şekil 2'ye göre 2005, 2013 ve 2018 programlarının diğer programlara göre daha fazla sayıda incelendiği dikkat çekmektedir. Bu durum Şekil 1'de ortaya çıkan 2008 yılı sonrasında araştırmaların yapılması ile açıklanabilir. Araştırmacılar çoğunlukla içinde buldukları dönemin veya yakın dönemlerin öğretim programlarını inceleme yoluna gitmişlerdir. Özellikle 1977 ve öncesi ortaya konan programlara erişim oldukça azdır. Bu da bu programların araştırılmasını zorlaştırmaktadır.

İncelenen programların sayılarına ilişkin bulgular Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: İncelenen Öğretim Programları ve Çalışma Sayıları

Öğretim Programı	Çalışma Sayıları
1977 ve öncesi	6
1992	3
2000	7
2005	24
2013	25
2018	22

Tablo 1 incelendiğinde 1992 yılında hazırlanan programa ilişkin çalışma sayılarının diğer programlara göre az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum en eski fen bilgisi öğretmenliği programının ODTÜ de 1998 yılında kurulmuş olması ile açıklanabilir (ODTÜ,2023).

Çalışmalarda İncelenen Temalar

Fen bilimleri öğretim programları üzerine yapılan çalışmalarda incelenen temalar Tablo 3'de sunulmuştur.

Ülke Karşılaştırmaları	6	Bilim tarihi	1
Kazanım incelemesi	6	Bilimin doğası	1
Programın Temel Öğeleri	5	Doğal afetler konu	1
Becerilere göre inceleme	3	Model ve modelleme kavramları	1
Öğretmen görüşleri	3	Okul dışı öğrenme	1
Okuryazarlık	3	Programlara yönelik tezlerin içerik analizi	1
Çevre	2	Sınıf-içi uygulama	1
ders kitapları	2	Sosyo-bilimsel konular	1
Yapılandırmacılık	2	STEM entegrasyonu	1
Değerler	1	Tasarım ilkeleri	1

Tablo 3 incelendiğinde ülke öğretim programlarının karşılaştırmalarının ve kazanım incelemelerinin en fazla sayıda olduğu görülmektedir. Ülke karşılaştırmalarında 2005 programının içerik ve hedefler yönünden İrlanda, ABD, Finlandiya, Kanada ve Yeni Zelanda ile; programları oluşturan temel öğeler (içerik, hedef, öğrenme ve öğretim yöntemleri, sınama durumları) açısından 2005 programının Çin, Japonya, Güney Kore ile, 2013 programının Çin, Japonya, Güney Kore, Singapur, Estonya ve Polonya ile, 2018 programının Singapur ile karşılaştırıldığı görülmektedir.

Kazanım incelemesi yapılan çalışmalarda ise konu olarak madde ve doğası konu kazanımları ile Bloom ve Marzano taksonomilerine göre incelemeler yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda ayrıca programın temel öğeleri içerik, hedef, öğrenme ve öğretme yöntemleri ve sınama durumları açılarından araştırmalar yapılmıştır.

Bilimsel süreç ve araştırma becerileri, tarımsal ve teknolojik okuryazarlıklar, öğretmenlerin programlar hakkındaki görüşleri fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada 1 doktora tezi, 7 yüksek lisans tezi ve 35 araştırma makalesi olmak üzere toplam 43 çalışma incelenmiştir. Ulusal tez merkezi ve Tr Dizin veri tabanları kullanılarak erişilen çalışmalar yayınlandıkları yıl, incelenen

öğretim programı ve incelenen temalara göre sınıflandırılarak tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

2008 yılından önce erişilebilen bir program çalışmasının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Yıllar içerisinde öğretim programlarını inceleyen çalışmaların sayıları artmıştır. Bundan sonra da bu tür çalışmaların devam edeceği anlaşılmaktadır. Burada dikkat çeken bir diğer hususta, yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayılarının araştırma makalelerine göre oldukça az sayıda olmalarıdır. Üniversitelerde program incelemeleri türünde çalışmaların sayıları artırılabilir.

İncelenen programlara bakıldığında daha çok 2005, 2013 ve 2018 programlarının incelendiği dikkat çekmektedir. Gerek Fen bilimleri öğretmenliği programlarının açılışı gerekse 2000 ve öncesindeki programlara erişimin zorluğunun bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda hem yeni programlar hem de özellikle 1977 öncesindeki programların incelenmesi yerinde olacaktır.

Öğretim programlarında incelenen temalara bakıldığında ülkeler ile yapılan karşılaştırmalar, kazanımlar bağlamında incelemeler ve programların temel öğeler açısından araştırılmaları dikkat çekmektedir. Ülke karşılaştırmalarında daha farklı ülkeler ile öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalara yoğunlaşılabılır. Bu bağlamda PISA ve TIMSS gibi sınavlarda bize göre başarılı olan ülkelerin programları seçilebilir. Öğretmen adayları ile Ramazanoğlu ve Gürel (2020) gibi benzer çalışmalar yapılabilir. Kazanımlar bağlamında sadece madde konusuna yönelik kazanımların incelenmesi de fark edilmektedir. Bunun dışında özellikle kavram yanılgılarının görüldüğü elektrik, ısı ve sıcaklık, kuvvet ve hareket konu kazanımlarına ilişkin çalışmalar yapılabilir. Kazanımların ayrıca Bloom ve Marzano taksonomilerine göre incelendiği de görülmüştür. Kazanımların bilimin doğası bilim tarihi, değerler, sosyo bilimsel konular, yapılandırmacılık, tasarım ilkeleri ve STEM gibi konularda çok az sayıda incelendiği ortaya çıkmıştır. Bu alanlardaki çalışmaların sayıları artırılabilir.

Fen bilimleri dersi öğretim programları üzerine yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırma ile program incelenmesi alanında yapılabilecek yeni araştırmalara yön verilmeye çalışılmıştır. Bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara karşılaştırma çalışmalarını doküman analizi ile birlikte program uygulamaları şeklinde yapmaları da önerilebilir. Çetinkaya, Taş ve Ergun (2013)un yaptıkları çalışmada Finlandiya'da ve Türkiye'de işlenen bir konuyu ele almışlar. Türkiye'de Finlandiya ile aynı sınıf seviyesinde olan bir sınıfta uygulamışlar ve deneysel çalışma olarak araştırmalarını sunmuşlardır. Bu tarz çalışmalar ile öğretim programlarının karşılaştırmaları yapılabilir.

REFERANSLAR

- Ataş, R., ve Bümen, N. T. (2023). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında Program Tasarım İlkeleri Açısından Bir Analiz: 2005, 2013, 2018. *Educational Academic Research*(49), 91-107.
- Başar, T., ve Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292. <https://doi.org/10.19171/uefad.600882>
- Cangüven, H. D., ve Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803732>
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, M., Taş, E., ve Ergun, M. (2013). Türkiye ve Finlandiya'daki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 113-130.
- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A. ve Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(31), 31-56.
- Düzgünoğlu, H. (2018). *Cumhuriyet dönemi ilkokul ve ortaokul fen öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Et, S. Z., & Gömleksiz, M. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programının teknoloji okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1217-1229. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1241459>
- Gök, B., ve Sayıcı, E. (2022). İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Türkiye, Singapur, Estonya Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 871-891. <https://doi.org/10.51460/baebd.1064766>
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 76-88.
- Gündoğdu, K. (2022). *Cumhuriyet dönemi fen öğretim programlarının Spranger değer sınıflandırmasına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 185-188.

- Karalı, Y., Palancıoğlu, Ö. V., ve Aydemir, H. (2021). Türkiye ve Singapur ilkokul fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 866-888.
- Karatay, R., Timur, S., Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 233-264. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.709>
- Kartal, Ş., ve Öztürk, A. (2023). Cumhuriyet dönemi ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının program öğeleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (239), 1707-1750. DOI: 10.37669/milliegitim.1135407
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1) : 133-148.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.Ed.). Ankara: Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Tebliğler dergisi*, 63(2518), 1000-1105. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), (2023). https://adayogrenci.metu.edu.tr/sites/default/files/foy2018/egitim/fen_bilgisi_ogretmenligi.pdf adresinden 25 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 249-268.
- Özdemir, E.B., ve Kayabaşı, Y. (2023). 1969'dan günümüze ortaokullarda okutulan fen öğretim programlarında yer alan "doğal afetler" konusunun karşılaştırılmalı incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1282-1291. <https://doi.org/10.33206/mjss.1299047>
- Özkaya, A., Sarigöz, O., Demir, A., ve Bozak, A. (2023). The achievements levels of elementary school students in the science curriculum on the substance and its nature: an analysis through the revised bloom's taxonomy. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1415-1434.
- Ramazanoğlu, M. ve Gürel, S. (2020). Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanma Gerekeçleri: Siirt İli Örneği. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11 (40), 65-81. DOI: 10.5824/ajite.2020.01.004.x
- Şişman, G. T., Başkıran, S. Ö., ve Aktan, T. (2019). Fen ve matematik dersi öğretim programları değerlendirme çalışmaları: 2005-2017 yıllarındaki lisansüstü tezler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1235-1262.

- Toraman, S. ve Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 11-22.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1) : 37-54.
- Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

BÖLÜM 20

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI İLETİŞİME YÖNELİK ALGILARI

¹CUMHUR DEMİRALP¹

GİRİŞ

İletişim kavramı farklı disiplinlerde ele alınan bir olgu olduğundan çok farklı tanımlamalarla karşılaşmak mümkündür. İletişim kavramına ilişkin bazı tanımlamalar şu şekildedir; Birey, iletişim olgusuna dünyaya geldiğinden beri ihtiyaç duyduğu bir süreçtir (Dökmen, 2005). İletişim, bireylerin giysi giymelerine benzer. Bireyin bazı zaman kendisine uyan bir şey bulana kadar birkaç giysi denemesi veya başka mağazalara gitmesi gerekebilir. Bu bağlamda iletişim de yeni düzeylerde keşfetmeyi ve yakınlığı kolaylaştırma anlamında başkalarıyla sözlü ve sözsüz alışverişte bulunma sürecidir (Davis, 2003). İletişim, bilgilerin üretilmesi, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 2000). Toplumsal etkileşim süreci olan iletişim, mesajlar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gerbner, 1972; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019).

Etkileşimsel ve iletişimsel bir kazanım olan iletişim kavramı, başkalarıyla bir arada olma ve topluluk halinde yaşamaya başlamasında önemli bir süreçtir (Güngör, 2018). Ayrıca semboller aracılığıyla bir kişi veya bir gruptan başka bir kişi veya gruba duyguların, fikirlerin, tutumların ve bilgilerin iletilmesi süreci iletişimi ifade etmektedir (Theodorson, 1969; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019). Sadece bir mesaj ve haber alışverişi olmayan iletişim, bir takım olgu, görüşlerin yanında verilerin de paylaşımını kapsayan hem bireysel hem de ortak bir etkinlik sürecidir (Mac Bride, 1988; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019). İletişim bir anlam arama gayreti olarak da ifade edilmektedir (Barlund, 1968; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019). İletişimin sadece bireye özgü bir beceri olup olmadığına ilişkin iletişimciler tarafından tam bir uzlaşma sağlanmadığı belirtilmektedir (Güngör, 2018). Dolayısıyla iletişimin sadece insanlar için olan bir süreç olmadığı söylenebilir. Ancak; bu araştırma konusu itibarıyla kişi veya kişiler bağlamında ele alındığında “Kişilerarası İletişim” kavramı incelenmektedir.

Öğr. Gör. Dr.; Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü.
cmhrdmrlp@gmail.com ORCID No: 0000-0001-7138-2964

İletişimin en yoğun olduğu, etkileşimin en fazla yaşandığı sürece bakıldığında bireyin yakın çevresinde sağlandığı görülmektedir. Bu durum kişilerarası iletişimin temellerini göstermektedir. Bireyler karşılıklı iletişimde bulunarak bilgi ve semboller üreterek birbirlerine aktarmaktadır. Bu sürece kişilerarası iletişim denilmektedir (Dökmen, 2005). Başka bir açıklamada ise; kişilerarası iletişim, gönderici ve alıcının anlam yaratmaları için bağlantı sağlanan ikili bir iletişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Trenholm ve Jensen, 1988; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019).

Kişilerarası iletişimde sadece nicel olarak iletişimde olan kişiler önemli değildir. Diğer taraftan iletişimde bulunurken iletişimin niteliği, kişilerarası etkileşiminde fark yaratan bir faktördür. Dolayısıyla kişilerarası iletişimde bulunduğumuz kişi veya kişilere eşsiz bakıldığı zaman bir anlam kazanmaktadır (Beebe vd., 2002). Ayrıca bireylerin paylaştıkları ilişkiden ayrı olarak da sözlü ve sözsüz mesajlar içeren kişilerarası iletişim kavramı gündelik hayattan özel hayata kadar her türlü etkileşimde mesaj alışverişini içermektedir (Guerrero vd., 2007).

Kişilerarası iletişimde olması gereken temel bazı ölçütlerin olduğu açıklanmaktadır. Bunlar; bireylerin iletişimde bulunurken belli bir yakınlık içinde olmaları ve yüz yüze olmaları gerekmektedir. Bir diğer ölçüt ise; bireylerin tek yönlü mesajlardan ziyade karşılıklı mesajlar içinde olmaları gerekliliğidir. Bunların yanında bireyler arasındaki mesajların sözlü ve sözsüz olması kişilerarası iletişimi açıklayan önemli ölçütlerdir (Tubbs ve Moss, 1974). Dolayısıyla kişilerarası iletişim bireyin olduğu yerde kaçınılmaz bir süreç olduğu söylenebilir. Bu anlamda birey üzerinde farklı etkiler yaratabilecek bir durum söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bir varlık olan insan başkalarından uzak uzun bir süre yaşamakta zorlanabilmektedir. Toplumsal işleyişin temeli olan kişilerarası iletişim hayatın anlamını ve amacını elde etme konusunda yardımcı olmaktadır. Kişilerarası iletişimde birey kendi varlığının anlamını da fark etmektedir (Bıçakç1, 2002). Ayrıca kişilerarası iletişimde karşılıklı olarak bireylerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını etkiledikleri görülmektedir. Birey ayrıca bireysel anlamda doyum sağlamak için başkalarıyla güzel vakit geçirmek konusunda kişilerarası iletişim sürecine gereksinim duymaktadır (Devito, 1995).

Birey kişilerarası iletişim aracılığıyla bilgi ve düşünce paylaşımlarıyla düşünce ortaklığı yaşamaktadırlar. Duygu paylaşımlarıyla bireyler arasında yakınlık ve kişilerarası iletişim güçlenmektedir (Bıçakç1, 2002). Birey sevmek ve sevilmek gereksinimi içindedir. Kişilerarası iletişimle birlikte yalnızlık ve depresyon gibi duyguların azaldığı, bireyin kendisi hakkında olumlu duygulara sahip olduğu görülmektedir. Kişilerarası iletişim kurma becerisi doğuştan gelen

bir özelliktir. Fakat etkili bir iletişimde bulunma kişilerarası iletişimde bulunmayı sürdürme ve daha sonraki süreçlerde oluşan bir durumdur. Bu bağlamda birey kişilerarası iletişimi sürdürmekle bireyin normal fonksiyonların devam etmesini sağlamaktadır. Ayrıca başkalarıyla olan iletişim aracılığıyla bireyin özgüven ve kendini kabul gibi duygularını geliştirmektedir (Ruffner ve Burgoon, 1981).

Kişilerarası ilişkilerde bireylerin sorumluluk alma duyguları da gelişmektedir. Dolayısıyla birey iletişimde bulunduğu kişilere karşı ilgi, zaman, kişisel kaynaklar ve enerji gibi yatırımlar yapmaktadır. Bu durum duygusal tatmini de beraberinde getirmektedir. Ayrıca kişisel gelişimin sağlanması, kişisel ve kendilik duyguları gibi noktalarda gelişim sağlamaktadır. Bunların yanında bireylerin empatik davranmaları ile birlikte birbirlerini anlama ve paylaşım duyguları gelişmektedir. Bundan dolayı da ilişkilerde doyum sağlanmaktadır (Adler ve Romdan, 1982).

Bunların yanında kişilerarası iletişim kurmak, birlikte bireylerin ihtiyaçlarını vurgulamak ve bu ihtiyaçlarını karşılıklı şekilde karşılamak konusunda önemli bir süreçtir. İletişim sayesinde ihtiyaçlar karşılanmaktadır. Dolayısıyla bireyler bu anlamda doyuma ulaşmaktadır (Caputo vd., 1994). Dolayısıyla ilgili bu araştırmada kişilerarası iletişimin üniversite öğrencileri açısından nasıl tanımlandığı, kişilerarası iletişimde üzerinde durulması ve kişilerarası iletişimde dikkat edilmesi gereken olguların neler olduğu noktasında literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi

Kişilerarası iletişim kavramı bireyin hayatında vazgeçilmez bir süreçtir. Bireyin olduğu yerde bu sürece ihtiyaç duyulmakla birlikte bireyin duygu, düşünce, davranış, tutum ve değerleri kişilerarası iletişim aracılığıyla olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Evde, okulda, sokakta, mahallede, yaşanılan köy, kasaba, şehir, ülke ve dünyada kısaca her yerde bireyin kişilerarası iletişimde bulunma gereksinimi görülmektedir. Bu gereksinimlerin doğru ve etkili olması kişilerarası iletişim konusundaki farkındalıklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda her kesimdeki insanlarla iletişimin farkındalıklı bir şekilde olması sağlıklı bir süreci beraberinde getirdiği söylenebilir. İnsanın olduğu her yerde kişilerarası iletişimin etkili, doğru ve sağlıklı olması için her kesimden insana kişilerarası iletişim bağlamında farkındalık çalışmaları yapılması önemli olduğu görülmektedir. Hele ki belirli bir eğitim düzeyine gelmiş bireylerin bu anlamda daha çok bilinçli olması hem birey hem de toplum açısından gerekliliktir.

Bu yüzden kişilerarası iletişim ile ilgili görüş veya algıların birey ve toplum açısından her alanda incelenmesi önemli görülmektedir. Özellikle değişen dünyada çok farklı ortam ve kişilerle iletişim kurmak zorunda olan üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişime yönelik algılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal anlamda doğrudan ve dolaylı katkıları olduğu düşünülen üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim ile ilgili algılarına bakılması konuya ilişkin farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişime yönelik algılarının incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Üniversite eğitimi sonrasında yeniliklerle ve değişimlerle karşılaşacak olan üniversite öğrencilerinin daha fazla kişi ve kurumlarla yüz yüze olacağı düşünüldüğünde onların kişilerarası iletişim konusunda daha hassas davranmaları gerekebilir. Belli bir eğitim seviyesinden geçmiş olmanın kişilerarası iletişimde uygun rol-model olmanın gerekliliği ve sorumluluğu altında olan üniversite öğrencilerinin bu anlamda algıların incelenmesi çok önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim kavramına yönelik algıları, bu anlamda dikkat edilmesi gereken faktörlere ilişkin algıların incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji deseni; bireyin yaşadığı olay, durum veya yaşadıkları şeyleri “Nasıl” tecrübe ettikleri konusuna eğilen bir nitel araştırma desendir (Creswell ve Poth 2016; Patton, 1990). Bu nitel araştırma deseninde amaç; değerlendirilen veya incelenen olgu, durum ve sürecin hangi anlam kazandığına, nasıl olduğuna ve bunları tecrübe edenler arasında ortak anlamların ne olduğuna bakıp anlamaktır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çalışmada 39 çocuk gelişimi programı üniversite öğrencisinin kişilerarası iletişimde deneyimledikleri şeylere yönelik algıları ortak temalar noktasında kategorize edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Fenomenolojik desende örneklem belirlerken bir olay, olgu ve durumu deneyimleyenlere ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Rubin & Babbie,2016).

Bundan dolayı araştırmanın nesnelliği ve objektifliğinin sağlanması adına amaçlı rasgele örneklem belirlenmiştir. Amaçlı rasgele örneklem; daha zengin verilere ulaşmada ve yapılacak çalışma veya araştırmanın inanırılığını artırmada tercih edilmektedir (Flick, 2014). Literatür incelendiğinde örneklem sayısının 5 ile 25 arasında olabileceği ifade edilmektedir (Neuman, 2014; Patton, 2005).

Ayrıca yapılan görüşmelerin derinlemesine incelendiği çalışmalarda yaklaşık 30 kişinin olmasının da yeterli olacağı öngörülmektedir (Holloway ve Wheeler, 1996; Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Bu anlamda bu çalışmanın örnekleminin 39 kişi olması evreni temsil edebileceği düşünülmektedir. Özellikle üniversitede kişilerarası iletişim dersini alan, bu olguyu ve süreci deneyimleyen 39 çocuk gelişimi programı öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik bilgileri Tablo'1 de yer almaktadır.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Veriler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	18-21	11	% 28.2
	22-25	25	% 64.1
	26 ve Üzeri	3	% 7.7
Toplam		39	% 100
Cinsiyet	Kadın	30	% 76.9
	Erkek	9	% 23.1
Toplam		39	% 100

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmacı tarafından yapılan alanyazı taramasından sonra çalışmanın amacına uygun olacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda; kişilerarası iletişime yönelik tanımlamalar, kişilerarası iletişimde dikkat edilmesi gereken unsurlar ile doğru algılanması gereken olgulara yönelik üç soruluk form hazırlanmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılmasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda sonuçların doğruluğunu gösteren bir faktör olan *inanırılık* ifadesinin kullanılması önemlidir (Krefting 1991). Bu bağlamda uzman incelenmesi inanırılığını arttırma yollarından biri olarak görülmektedir (Guba ve Lincoln, 1982; akt: Başkale, 2016). Dolayısıyla bu çalışmanın amacına uygun hale gelmesi adına hazırlanan görüşme formu alanında üç uzman akademisyene danışılmış ve geri dönütleri sonucunda görüşme formu uygun bulunmuştur. Bu durum çalışmanın iç geçerliğinin sağlanması konusunda da önem arz etmektedir.

2.4. Verilerin analizi

Veri analiz süreci, verilerin tanımlanması, kategorize edilmesi ile kavramların birbiriyle ilişkilerinin belirlenmesini kapsamaktadır (Maxwell, 2013). Bu çalışmada analiz süreci deşifre, kodlama, araştırmacı günlüğü yazımı ve kategori oluşturma gibi nitel veri analizlerde olan yöntemlerden yararlanılmıştır. Katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar sonucunda ortaya çıkan örüntüler birleştirilerek ortak temalar oluşturulmak kaydıyla kategoriler oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada kullanılan görüşme formundaki her bir soru için katılımcıların cevapları doğrultusunda oluşturulan ortak temalara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

“Size Göre Kişilerarası İletişim Kavramı Neyi İfade Etmektedir?” sorusuna üniversite öğrencileri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Kavramına Yönelik Algılarının Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Empatik Davranma	27	% 36.5
Anlamak/Anlaşılmak	16	% 21.6
İfade Edebilme Becerisi	9	% 12.2
Üslup	8	% 10.8
Bilgi Alışverişi	7	% 9.5
Güven	6	% 8.1
Sosyalleşme	1	% 1.4
Toplam	74	% 100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin, kişilerarası iletişim kavramına ilişkin algılarının temalarında; büyük oranda empatik davranma, anlamak/anlaşılmak ifade edebilme becerisi ve üslup temalarında görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler; bilgi alışverişi, güven ve sosyalleşme temalarında ise daha az görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

-“Kişilerarası iletişim empatik ilişki kurmaktır”. (Ö1). Öğrenci bu görüşüyle empatik davranma temasına vurgu yapmaktadır.

-“İletişim, bir şeyler söylemekten ziyade söylenenleri ne kadar doğru aktardığımız ve karşı tarafın nasıl anladığını ifade etmektedir”. (Ö10). Öğrenci bu ifadesiyle anlamak/anlaşılmak temasına vurgu yapmaktadır.

- “Kendini ifade edebilmek, kişilerarası iletişim demektir”. (Ö25). Öğrenci bu görüşüyle ifade edebilme becerisi temasını vurgulamaktadır.

-“Kişilerarası iletişim, konuşma tarzı ve tavrını işaret eder”. (Ö6). Öğrenci bu ifadesiyle üslup temasına vurgu yapmaktadır.

-“Bir insandan başka birine bilgilerin aktarılmasına kişilerarası iletişim denir”. (Ö26). Öğrenci bu görüşüyle bilgi alışverişi temasına vurgu yapmaktadır.

“Sizce Kişilerarası İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörler Nelerdir?” Sorusuna üniversite öğrencileri tarafından verilen cevapların içerik analizine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörlere İlişkin Algılarının Temaları

Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Saygı	14	% 19.2
İletişim Farkındalığı	13	% 17.8
Dinleme	9	% 12.3
Hoşgörü	9	% 12.3
Beden Dili	6	% 8.2
Düşünmek	6	% 8.2
Sen Dili/Ben Dili	6	% 8.2
Duyguları Önemseme	5	% 6.8
Önyargılı Olmama	3	% 4.1
Sabırlı Olma	2	% 2.7
Toplam	73	% 100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin, kişilerarası iletişimde dikkat edilmesi gereken faktörlere ilişkin algılarının temalarında; büyük oranda saygı, iletişim farkındalığı, dinleme, hoşgörü, beden dili, düşünmek ve sen dili/ben dili temalarında görüş bildirdikleri görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler; duyguları önemseme, önyargılı olmama ve sabırlı olma temalarında ise daha az görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin temalarla ilgili ifadelerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

-“İnsanlarla kurulan iletişimde onların ifadelerine saygılı olmak zorundayız”. (Ö16). Öğrenci bu görüşüyle saygı temasına vurgu yapmaktadır.

-“Sosyal hayatta iletişimde bulunduğumuz kişilerle nasıl ve ne konuşmamız gerektiği konusunda kendimizi tanımalıyız”. (Ö39). Öğrenci bu ifadesiyle iletişim farkındalığı temasına vurgu yapmaktadır.

-“Kişilerarası iletişim, konuşmanın yanında çoğu zaman aslında dinlemeyi gerektirir”. (Ö20). Öğrenci bu görüşüyle dinleme temasını vurgulamaktadır.

-“Hoşgörülü olmak iletişimde en önemli şeydir.” (Ö31). Öğrenci bu ifadesiyle hoşgörü temasına vurgu yapmaktadır.

-“İnsanlarla konuştuğumuzda mimiklerimiz iyi kullanmamız gerekiyor”. (Ö24). Öğrenci bu anlamda beden dili temasına vurgu yapmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişime yönelik algıları incelenmiştir. Çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda 39 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Buna göre;

Üniversite öğrencilerinin “Kişilerarası İletişim Kavramı” ile ilgili algıları ve “Kişilerarası İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörler” ile ilgili algılarına bakıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Kişilerarası iletişim bireylerin bilgi üretip karşılıklı aktarım süreci olarak görülmektedir (Dökmen, 2005). İletişim sadece bireysel anlamda ele alınmamaktadır. Aynı zamanda bireyin toplumsallaşması ve toplumsal düzeyde ile ilgili bir süreç olduğu belirtilmektedir (Oskay, 2017). Kişilerarası iletişimin temellerini oluşturan faktörlerin destekleyici iletişim, sosyal ilişki, iletişimde açıklık ve duyarlılık olduğu görülmektedir. Ayrıca dilsel bazı yanlış anlaşmaların ve bireylerin kendilerini nasıl sundukları da kişilerarası iletişim bakış açısıyla ele alınmaktadır (Eren, 2018).

Yapılan başka çalışmalarda iletişim sürecinde jest, mimikler, beden hareketleri yani sözel olmayan iletişim olarak değerlendirilen olguların önemli olduğu görülmektedir (Birdwhistell, 1952; Hall, 1959; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019). Kişilerarası iletişim bireylerin özelliklerinin değişmesiyle birlikte iletişimdeki mesajların anlamı da değişebildiği belirtilmektedir. Anlamın kişiden kişiye değiştiği ifade edilmektedir (Hartley, 1999; aktaran, Gürüz ve Temel Eğinli, 2019).

Kişilerarası iletişimin tam olabilmesi için iletişimde bulunan kişiye eşsiz bir birey olduğu bakış açısıyla bakılması gerektiği açıklanmaktadır (Beebe vd., 2002). Kişilerarası etkileşim halinde iken bireyler yargılanmadan o anki farkındalığa odaklanmayı gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu durum kişilerarası bilinçli farkındalık ile doğrudan ilişkili bir süreçtir (Stahl ve Goldstein, 2010). Kişilerarası iletişimde bilgi edinme, kimlik oluşturma, başkalarını daha iyi anlama, kontrol etme, dahil etme, sevgi gibi işlevsellikleri içerdiği savunulmaktadır (Beebe vd., 2007). Bunların yanında eğlenmek, etkilemek, varolmak ve yardım etmek gibi fonksiyonları da kişilerarası iletişimde görmek mümkündür (Gürüz ve Temel Eğinli, 2019). Kişilerarası iletişim; çatışmalı, çatışmasız ve empatik iletişim olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Dökmen,

2000). Bu bağlamda kişilerarası iletişimde empatinin ayrı bir yeri ve önemi olduğu söylenebilir.

Kişilerarası iletişim kavramına dönük ve bu anlamda dikkat edilmesi gereken faktörlere ilişkin farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada özellikle kişilerarası iletişimin kavramının empati, anlama/anlaşılma, ifade edebilme becerisi, üslup ve bilgi alışverişi gibi bakış açılarıyla çok daha fazla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bunun yanında kişilerarası iletişimde daha fazla; saygının, farkındalığın, hoşgörünün, dinlemenin, beden dilinin, düşünmenin ve sen/ben dilinin katılımcılar tarafından ne kadar değerli gördükleri saptanmıştır.

Buna karşın bu çalışma sadece Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu'nda yapıldığından bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla farklı demografik özellikleri olan farklı katılımcı gruplarıyla ve farklı eğitim-öğretim düzeyinde olanlarla nicel, nitel veya karma yöntemlerle çalışmalar önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Adler, R. B. ve Rodman, G. (1982). *Understanding Human Communication*, New York: Oxford University Press.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J. ve Redmond, M. V. (2002). *Interpersonal communication: Relating to others*. (3rd Ed.), Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Beebe, S., Beebe, S., Redmond, M., ve Geerinck, T. (2007). *Interpersonal Communication: Relating to Others* (4 b.). Pearson Education Canada. https://wps.prenhall.com/ca_ab_beebe_intercomm_4/48/12319/3153764.cw/index.html adresinden alındı
- Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve Halkla İlişkiler, Eleştirel Bir Yaklaşım*, İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to the oriesand method*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Caputo, J. S., Hazel, H. C. ve McMahan, C. (1994). *Interpersonal Communication, Compentency Through Critical Thinking*, USA: Ally and Bacon.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among fiv eapproaches*. Sagepublications.
- Davis, K. S. (2003). *Sevgi Dolu Bir Yaratıcılık İçin Güç Noktanızı Keşfedin*, Çev. Sezer Soner, Birinci Basım, Adana: Kozmos Yayınları.
- Devito, J. A. (1995). *The Interpersonal Communication Book, Seventh Ediiton*, New York: Harper Collins Collage Publishers.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık*.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (31. b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, G. (2018). Kişilerarası İletişim Nedir? Ne Değildir? S. Ulağlı (Dü.) içinde, *Kişilerarası İletişim Güncel Yaklaşımlar ve Kuramsal Temeller* (1 b., s. 15-27). İstanbul: Motto Yayınları.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Guerrero, L. K., Andersen, P. A., ve Afifi, W. A. (2007). *Close encounters: Communication in relationships* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Güngör, N. (2018). *İletişime Giriş* (5. b.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2019). *Kişilerarası İletişim Bilgiler, Etkiler, Engeller* (8 b.). Ankara: Nobel Kitap.

- Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Black well Science Ltd
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trust worthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (third edition). Los Angeles, USA: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Oskay, Ü. (2017). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri XIX. Yüzyıldan Günümüze Kuramsal Bir Yaklaşım* (2 b.). İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park SAGE Publications, inc.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rubin, A. ve Babbie, E. R. (2016). *Empowerment Series: Research Methods For Social Work*. Boston: Cengage Learning.
- Ruffner, M. ve Burgoon, M. (1981). *Interpersonal Commication*, Harcourt School Publication.
- Stahl, B. ve Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Tubbs,S. ve Moss,S. (1974).*Human Communication:An Interpersonal Perspective*. New York: Mc Graw.
- Guerrero, LK, Andersen, P. A. ve Affi, W.(2007). *Yakın karşılaşmalar: İlişkilerde iletişim* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE.

BÖLÜM 21

TÜRKİYE’DE KARİZMATİK LİDERLİKLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN TEMATİK, METODOLOJİK VE İSTATİSTİKSEL AÇIDAN İNCELENMESİ¹

ABDULLAH KAYA ²
PROF. DR. AHMET KAYA ³

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana işlerini organize edecek, peşinden gidecek, kendisini yönlendirecek bir lidere muhtaç olmuştur. Birçok farklı kişilik özelliklerini bünyesinde barındıran böyle kişilerin insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olduğu bilinmektedir. Toplumlar her zaman etrafında toplanacağı bir lidere ihtiyaç duymuşlardır. Böylelikle ihtiyaç duyduğu liderleri kendileri oluştururlar ve bu yönde belirlediği hedefler doğrultusunda peşlerinden giderler. Liderlik bu nedenle, liderin başkaları ile olan ilişkileri sonucunda, bireyin topluluk içinde diğerlerinden farklı olarak kazandığı roldür. Diğer bir deyişle, topluluktaki kişilerin ortaya koydukları tutumdur. Bu yönüyle liderlik, liderin kişisel niteliklerini ve grup içerisindeki etkileşimini değerlendiren bir olgudur (Teyfur ve diğerleri, 2013: 85).

Farklı disiplinlerin ilgi alanına giren lider kavramıyla ilgili birçok tanım yapılagelmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Herhangi bir organizasyonun veya bir örgütün başında görevli en üst düzeyde olan görevli kimse (TDK, Türkçe Sözlük).

İlk defa Platon tarafından bu kavramın “Çevreyi gezerek, gözlemleyerek yönetmek” şeklinde yapıldığı varsayılmaktadır (Kırkpınar & İşcan; 2018: 67).

Örgüt ve bu örgütte bulunan personeli bir çalışma etrafında toplayarak bu çalışanları belirlenen bir amaç etrafında toplayarak onları etkisi altına alan kişi (Şahne ve Şar, 2015).

Günümüzde liderlik, birtakım amaçlara ulaşmak için bilinçli ve sistematik olarak insanları etkileme ve yönlendire yetisi şeklinde ele alınmaktadır. İyi bir

¹ Bu bölüm, 2023 yılında, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda, Prof. Dr. Ahmet Kaya danışmanlığında Abdullah KAYA tarafından tamamlanan “Türkiye’de Karizmatik Liderlikle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Açından İncelenmesi” adlı tezsiz yüksek lisans projesinin geliştirilmiş hâlidir.

² MEB, Öğretmen- Meram Alparslan Anadolu Lisesi, ORCID: 0009-0003-2038-8698, kaya70954@gmail.com

³ KSÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, ORCID: 0000-0001-8899-9178, ahmetkaya@ksu.edu.tr

lider, kurum personeline yalnızca profesyonel başarıyı yakalama noktasında yol gösterici değil; beraberinde onlara güven veren, ikna becerisinden faydalanan ve genellikle onları güdüleyen kişi durumundadır. Dolayısıyla modern liderin, süreçleri yönetirken iyi bir öngörü sahibi olarak etkin ve verimli olması, etik ilke ve prensiplere uymasının yanı sıra her durumda özgüven duygusunu geliştirerek ve örgüt içerisinde etkileşim ağlarının açık tutarak çalışanların kendilerini geliştirmesini sağlayan ve dahi kurum içi güven duygusunun gelişmesine katkı sağlayan kişi olduğu söylenebilir (Önen ve Kanaryan, 2015: 43). Bu süreçte liderlik üzerine yapılan araştırmaların tematik açıdan incelenmesi lider davranışlarının altında yatan nedenlerin ortaya çıkmasına ve lider davranışlarının çalışanlar üzerindeki etkilerini belirlemeye katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada karizmatik liderlik üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının tematik açıdan incelenmesi hedeflenmiştir.

PROBLEM

Karizmatik liderlik davranışı üzerine yapılan araştırmaların geliştirilmesi için öncelikli olarak karizmatik liderlik üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının içerik açısından incelenmesi gerekmektedir. Ancak yapılan literatür taraması sonunda Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktada “Türkiye’de karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan özellikleri nelerdir?” probleminin yanıtlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

AMAÇ

Yürütülen bu çalışmada Türkiye’de karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada belirlenen araştırma amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının yönteminde hangi modeller kullanılmıştır?
2. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmaları üniversitelerin hangi enstitülerinde tamamlanmıştır?
3. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının türlerine göre dağılımları nedir?
4. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının veri toplama sürecinde hangi ölçme araçları kullanılmıştır?
5. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının

üniversite türlerine göre dağılımları nasıldır?

6. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının yayınlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
7. Karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarını yürüten tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı nasıldır?

ÖNEM

Son yıllarda karizmatik liderlik üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genellikle karizmatik liderlik davranışlarına ve karizmatik liderliğin çalışanlar üzerindeki etkilerinin ele alındığı göze çarpmaktadır. Buna karşılık karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının içerik analizinin yapıldığı araştırmalar açısından az sayıdaki çalışmalardan olması özelliğiyle bu alanda yapılan çalışmalara ve literatüre katkı sağlaması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Karizmatik liderlik üzerine yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel çözümlene teknikleri açısından analizi yoluyla bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynaklık etmeyi hedeflenmesi projenin önemiyetini ortaya koyan bir diğer faktördür.

VARSAYIMLAR

Karizmatik liderlik alanında Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerinin Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı’nda indekslenme çalışmalarının hatasız ve eksiksiz olarak yapıldığı varsayılmıştır ve Türkiye evrenini yansıttığı düşünülmektedir.

SINIRLILIKLAR

1. Yürütülen bu çalışma karizmatik liderlik üzerine yapılmış 38 lisansüstü tez çalışması ile sınırlıdır.
2. Yürütülen bu çalışma 2003-2022 yılları arasında araştırma konusu ile yakından ilişkili olan lisansüstü tez çalışmaları ile sınırlıdır.

LİDERLİK KAVRAMI

Geçmişten bugüne dek lider ve liderlik terimleri yönetim bilimlerinde üzerinde en fazla durulan hususlar arasında yer almaktadır. Bundan dolayı yönetim bilimleri alanındaki gelişmeler devam ederken lider ve liderlik kavramlarına ilişkin olarak da birçok tanım ortaya çıkmıştır (Sağır ve Memişoğlu, 2012: 3). Liderlik terimine dair gerçekleştirilen tanımların birbirleri ile görev ve bağlantısı bakımından bilimsel alanda tam olarak bir görüş bağlamında uzlaştıkları söylenemez. Benzer biçimde kamusal alanlarda liderlik ve yöneticilik algısı ile

özel sektör arasında son derece ciddi farklar vardır (Şahin ve diğerleri, 2015: 75).

Liderlik kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikli olarak “lider” kavramının tanımlanması gerekmektedir. Lider kelimesi, dilimizde “önder” sözcüğüne karşılık olarak da ifade edilmekle beraber bu sözcük ne literatür kapsamında ne de günlük yaşamda çok fazla kullanılmamaktadır (Önen ve Kanaryan, 2011: 45). Lider bireylerin en ilgi gören özelliği diğer kişilerden de öğrenmeleri, ancak onlar tarafından yönetilmemeleri şeklinde ifade edilmektedir. Temel anlamda liderlik, kişilerin diğerleriyle benzer özelliklerinin değil de diğerlerinden farklı olan yönlerinin farkına vardığı belirtilmektedir. Lider, kendi farklılıklarıyla birlikte diğer bireylerin de mevcut farklılıklarını görebilmektedir (Doğan, 2017: 38).

Liderlik kapsamında yönetenler ve yönetimleri bulunmaktadır. Böylece, liderlik sadece bireyin etkinlikleri ile kısıtlanmamakta, yalnızca kişinin iyi veya faaliyet alanı kapsamı dışında, bütün işgörenlerin katılımını, iletişimini ve iş birliğini içine alan, çok daha fonksiyonel bir kavram şeklinde telaffuz edilebilmektedir (Gedikoğlu, 2015: 28). Yönetici ile lider kavramları birbirlerinden tamamen farklı anlamlar içeren sözcüklerdir. Liderin etkisi ve gücü, kişisel özelliklerine, ortam ve koşullara göre değişirken, yöneticilerin sahip oldukları güç ise yer aldığı mevki ve pozisyona odaklı bir şekilde değişim göstermektedir. Her liderin aynı anda iyi bir yönetici olduğu belirtilmektedir. Zira bu bireylerin, diğer bireylere belirttiği işleri yaptırma ve grubu peşinden sürükleyebilme gibi özellikleri bulunmaktadır. Fakat her yönetici beraberinde bir lider değildir. Diğer bir ifadeyle yönetici pozisyonunda olan her birey diğer insanları etkileyebilme, peşinden sürükleme ve gruba yön verebilme potansiyeline sahip olmamaktadır. İdeal bir yönetici pozisyonunda olan her yönetici beraberinde başkaları üzerindeki etkisi, onlara yön verebilmesine, diğer bir ifadeyle liderlik özelliklerine sahip olabilmesi ile mümkündür (Ergun-Özler, 2013: 97).

Örgütsel anlamda ele alındığı zaman her yönetici liderlik özelliklerine hâkim değildir. Aynı zamanda örgütsel yapı içerisinde herhangi bir yönetim kadrosunda bulunmalarına karşın çalışanlarda önemli etkisinin olduğu görülen liderlerin varlığı önemli bir durumdur. Bir bireyin yönetici pozisyonunda bulunabilmesi adına mutlaka bir makam ya da statüsünün olması gerekirken, yöneticilik lider olabilmenin gereği değildir. Bu bakımdan, örgütün en düşük birimindeki çalışan bile örgüt içinde lider pozisyonunda yer alabilmektedir (Ergun-Özler, 2013: 97). Ayrıca yöneticilerle kıyaslandığında liderliğin bir mevki değil, farklı bir karakter birleşimi olduğu görülmektedir (Doğan, 2007: 33).

Güney (2012: 38) belirli bir gruptaki işleyiş biçiminin her konuda birbirini etkilediği durumda eşit seviyede etki yaratan veya etkisiz kişi pozisyonunda

bulunan bir lider şeklinde kabul edilmesinin doğru olmadığını belirtmektedir. Bir kişinin mesai arkadaşları arasında diğerlerinden daha etkili olduğu dönemlerde dahi söz konusu birey lider şeklinde nitelendirilememektedir. Çünkü söz konusu kişi mevcut statüsünü özel anlamda kullanarak kendisi altında çalışmakta olan kişileri etkilediği, dolayısıyla lider konumunda değil yönetici konumunda olduğu ifade edilmektedir. Kişinin sahip olduğu etkilene potansiyeli yakışıklılık, zenginlik, mevki, makam gibi kriterlerin dışındaki niteliklerinden kaynaklanmıyor ise bu kişi lider konumundadır. Özdemir ve Sezgin'e (2002: 269) göre, yöneticiler genellikle var olan düzen içinde yapılması gereken işlerin doğru bir biçimde gerçekleştirilmesiyle ilgilenirken; liderler ise örgüt amaçlarını tespit ederek örgüte ilişkin ortak hedefler paralelinde kişisel enerji ve çabaları bütünleştirir. Bu kapsamda liderler çeşitli pozisyonlar arasında koordinasyon sağlayıp, örgütsel bütünlüğün oluşturulması amaçlanmaktadır.

Süreç olarak liderlik, izleyiciler, şartlar ve lideri kapsayan ilişkilerden meydana gelen karmaşık bir süreç şeklinde ifade edilmektedir. Yönetimin dikkat çekici unsuru liderdir. Yönetici örgütteki faaliyetleri planlayıp, uygun yapıları belirlemede, kaynakların kontrollerini sağlamaktadır. Ancak liderin ilk ve temel sorumluluğunun izleyicilerini gönüllü bir şekilde örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek adına yönlendirilmesi ve onların bu şekilde etkileyebilmesi olduğu bilinmektedir. Yönetici kitle, çalışanların etkinliklerini yönlendirmekte, liderler ise bir vizyon geliştirip diğerlerinin buna uyması adına normal becerilerinin de üzerinde çaba göstermelerini sağlamaktadır (Doğan, 2007: 34).

LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Liderlik kavramı, liderlik teorileri kapsamında genel açıdan ele alındığında, liderlik vasfının birtakım niteliklere bağlı olduğunu öne sürenlere göre, kimileri bu özellikler ile doğmakta ve insanlık tarihinde önemli izler bırakmaktadır. Davranışsal kuram lider kişinin davranışlarının, liderlik türleri ve bunların kitlelere olası etkileri üzerine yoğunlaştığını ifade etmenin mümkün olduğu belirtilmektedir. Durumsal yaklaşım açısından liderlik kuramını inceleyenlere göre ise, en iyi lider davranış biçiminin şartlara, topluluğa ve kişisel özelliklere bağlı olarak değişiklik gösterebilen lider olduğu dikkati çekmektedir (Teyfur ve diğerleri, 2013: 86). Literatürde yaygın olarak kabul gören liderlik yaklaşımları aşağıda açıklanmıştır.

ÖZELLİK TEORİSİ

Liderlik, çeşitli açılara sahip bir inceleme alanıdır. Liderlikle ilgili çalışmalar farklı açılardan değerlendirilmiş, bu araştırmalar liderlikle alakalı katkı sağlarken, bir taraftan da kavramın belirsizliğine yol açmıştır. Çünkü bu durumda

liderliğin bir boyutu ele alınırken, farklı bir kuramda bir diğer boyutu ile karşılaşmak muhtemel bir hale gelmiştir. Kişi nasıl karmaşık bir yapıda ise ona liderlik yapmak da oldukça çözümü güç ve karmaşık bir yapı olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle herhangi bir koşulda ve yerde kabul gören liderlik algısından ziyade öncelikle, eksik yanlarıyla birlikte liderlik tutumlarının incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Liderlik kuramı tarihsel açıdan ele alındığında öncelikle “Özellikler Kuramı” dikkati çekmektedir (Aslan, 2013: 117).

Bu teoriye göre içinde buldukları dönemde iz bırakan liderlerin kişisel özellikleri ele alınarak liderlik için ihtiyaç duyulan kişisel veya toplumsal nitelikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Liderliğe yönelik çalışmalarda askeri ya da bürokratların kişisel özelliklerinin değerlendirilmesi ile başlamıştır. Özellik teorisine göre liderlik özelliği daha sonradan kazanılan bir nitelik değildir, liderlik kişide doğumla birlikte mevcut olan bir özelliktir (Şentürk, 2011: 31).

DAVRANIŞSAL LİDERLİK TEORİLERİ

Liderlerin açık bir şekilde aynı niteliklere sahip olmadığının fark edilmesiyle, 1940’lı yılların ortalarından günümüze ilgi liderlerin yaklaşımlarının özelliklerine yoğunlaşmıştır. Liderlik kavramıyla ilgili davranışsal kuram, özellikler kuramından çok verim elde edilememesi ve etkili olmaması nedeniyle ileri sürülen bir yaklaşımdır (Küçüközkan, 2015: 88). Davranışsal liderlik araştırmalarının ve teorilerinin genel yapısı başlıklar halinde aşağıda açıklanmaktadır.

OHİO STATE ÜNİVERSİTESİ LİDERLİK ARAŞTIRMALARI

Davranışsal liderlikle alakalı gerçekleştirilen çalışmalardan bir diğeri de Ohio State Üniversitesi’ndeki araştırmalardır. Ardından yapılan araştırmalara bir bakıma ışık tutan bu araştırmanın davranışsal liderlik çalışmaları ikinci dünya savaşının ardından geliştirilmeye başlanmıştır (Gedikoğlu, 2015: 32; Şişman, 2014: 6).

Kişiyi önemseyen liderler, takipçilerinin ihtiyaç ve istekleriyle yakından ilgilenmesi sebebiyle takipçileriyle daha aktif etkileşim kurabilmekte ve hedeflere ulaşmada daha etkin olabilmektedir. İşine önem veren liderlerin bütün gayretlerini ve düşüncelerini yapılan işe yoğunlaştırdıkları görülmektedir. Söz konusu gelişmeler grup üyelerinin daha etkili ve verimli çalışmalarına katkı sağlamaktadır (Ergun-Özler, 2013: 108).

MİCHİGAN ÜNİVERSİTESİ LİDERLİK ARAŞTIRMALARI

Ohio State Üniversitesi’nde gerçekleştirilen araştırmalarla neredeyse aynı

dönem içerisinde gerçekleştirilen bir başka araştırma Michigan Üniversitesi çatısı altında yürütülmüş olan liderlik çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada yürütülen çalışmalarda da Ohio State Üniversitesi tarafından yürütülmüş olan bilimsel çalışmalarda ulaşılan sonuçlara benzer bulgulara ulaşılmıştır (Ergun-Özler, 2013: 109; Şişman, 2014: 6).

Kişiyeye yönelik liderlik tarzını benimseyen liderlerin sergiledikleri tutumlar hem izleyici motivasyonu hem de moral düzeyinin yükseltilmesinde önemli bir yere sahiptir. Söz konusu liderlerin sergiledikleri davranışların başında yetkilerini grup üyelerine atfetme gelmektedir. Bu durum örgüt üyelerinin iş tatminlerinin artmasına ve daha verimli çalışmalarına katkı sağlamaktadır. İşin yürütülmesine önem veren liderler ise itaate ve emir vermeye dayalı bir yönetim sergilemektedir. Bu durumda grup üyelerinin iş motivasyonlarının azalması muhtemel bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda işe yönelik liderler genellikle işe yoğunlaştığı için çalışanlar ile etkileşim içine girememektedir. Bu gelişmeler de örgütsel yapıyı olumsuz yönde etkilemektedir. (Ergun-Özler, 2013: 109).

DURUMSAL LİDERLİK TEORİLERİ

Durumsal liderlik kuramını benimsemiş olan araştırmacıların liderin özellikleri ve faaliyetleriyle liderlik sürecinin ifade edilmesinin olanaksız olduğunu belirterek, liderliğin duruma ve koşullara göre farklılık sergilediği üzerine odaklanmışlardır. Araştırmacılara göre liderlik vasıflarına sahip kişilerin, her an ve her şartta etkili liderlik yapamadıkları noktasında fikir birliğine vararak liderliğin durum ve koşullara göre şekillendiğini ifade etmişlerdir (Şentürk, 2011: 32). Durumsal liderlik teorileri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

FRED FIEDLER'İN ETKİN LİDERLİK MODELİ

Durumsal liderlik ile alakalı en çok onaylanan ve bilinmekte olan Fiedler'in etkin liderlik modeli olduğu belirtilmektedir. Buna göre durum ve şartlar göz önünde bulundurularak lider faaliyetlerini değerlendirilmesine çalışılmıştır. Lider ile kitle arasındaki iletişimin güçlü ya da zayıf olmasının işlerin karmaşık ya da sıradan olmasıyla liderin var olan konumuna dayanan gücün seviyesi, liderin etkinliklerine yol göstermekte, dolayısıyla her bir durumda etkili liderliğin şeklinin farklılaştığı belirtilmektedir. Fiedler, en iyi liderliğin bu etkenlere bağlı olarak değişiklik sergileyeceği ifade edilmektedir (Ergun-Özler, 2013: 113).

Fiedler'a göre liderler, her şartta işe gidebilecekleri tek ve en etkili liderlik şekli yoktur. Bir yöneticinin en verimli liderlik şeklini şartlar belirlemektedir. Kurum bünyesinde görülen yönetsel bir sorunun çözüm yöntemi ortamı etkileyen faktörlerce belirlenir. Örneğin, işlerin son derece alışılmış, olağan biçimde gerçekleştiği bir şartta yön verici liderlik şekli oldukça başarılı verilerin

ortaya koyulmasında daha esnek ve etkin çalışma şartlarında katılımcı liderliğin başarılı sonuçlar geliştirebildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu teori, bir liderin belirli bir örgüt kapsamında son derece başarılı olduğunu ortaya koyarken, diğer bazı kurumlarda benzer başarıyı göstermeyebilir (Gedikoğlu, 2015: 35).

VROOM VE YETTON'UN LİDERLİK MODELİ

Liderlik, durum ve şartlara göre çeşitli şekillerde değişebildiği gibi çeşitli koşullarda farklı liderlik modellerinin daha etkili olabileceği düşünülen durumsal liderlik teorilerinden biri de karar ağacı modeli olarak da bilinen Vroom ve Yetton'un liderlik modelidir (Ergun-Özler, 2013: 113). Vroom ve Yetton'a göre bu modelde beş ayrı liderlik türü mevcuttur. Söz konusu liderlik modelleri şu şekildedir;

Otoriter 1: Mevcut verilerden hareketle sorunu lider çözer, kararları o alır.

Otoriter 2: Lider, astlarından ihtiyacı olan bilgileri almakta, ancak kararı kendisi vermektedir. Astlar yalnızca bilgi sağlamaktadır.

Danışmalı 1: Lider ilgili astlarıyla problemlerini bireysel bir şekilde paylaşmaktadır. Bireysel olarak astlarının öneri ve fikirlerini almakta, fakat kararı kendisi vermektedir.

Danışmalı 2: Sorunlarını astlarıyla grup halinde paylaşmaktadır. Toplu şekilde astların görüş ve önerilerini alıp kararı kendisi verir.

Grup 2 (Katılımlı): Grup şeklinde astlarıyla sorunlarını paylaşıp birlikte karar seçeneklerini geliştirmekte ve çözümüyle ilgili anlaşmaya varılmaktadır (Akçakaya, 2010: 104).

Yukarıdaki mevcut bilgilerden çıkarılabileceği üzere karar aşamasının yapısı lider türleri ile doğrudan ilişkili olmaktadır. Liderler karar alma ve pratiğe dökme aşamasına çalışanların katılması ya da onları bu evrenin dışında tutması, liderin danışmacı, otokratik veya yetki aktaran lider tarzını benimsediğini gösteren esas kanıtlar içerisinde yer almaktadır. Otokratik liderler, kararlarını kendileri alır ve pratiğe aktarırlar; danışmacı liderler, karar alma sürecinde düşüncelerini de sorarlar ancak nihai kararları kendileri vermektedir. Grup 1 ve grup 2'de liderler takipçileriyle birlikte karar almakta, yetkisini veren liderlerin ise karar aşamasına asla müdahale edemezler, karar alma becerisini tümüyle takipçilerine devrederler, fakat sonuçların izlenip denetlenmesini tercih ederler. (Ergun-Özler, 2013: 115).

KARİZMATİK LİDERLİK VE ÖZELLİKLERİ

Karizma, resmi otoritenin etki kaybı yaşadığı önemli krizlerde ve geleneksel düşünce ve değerlerin kaybedilmeye başladığı durumlarda filizlenmektedir. Araştırmacıların karizmanın gözlenebilir ve niteliksel bir olay olduğu ve liderin davranışlarından kaynaklanan durum olduğunu öne sürdüğü görülmektedir.

Karizmatik liderlik ise izleyiciler ve lider arasındaki ilişkiyi risk alma, geniş görüşlülük, güven ve coşkunculuk boyutlarına odaklanıp incelenmektedir. Karizmatik liderlik, dönüşümcü liderliğin bir alt boyutu olarak belirtilmekte, bazen ise her iki tür liderliğin çakıştığı ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2015: 53; Töremen ve diğerleri, 2015: 28).

Karizmatik liderlerin olağanüstü çekiciliğinin olduğu görülmektedir. Ayrıca karizmatikliğin genelde kişilerin algısıyla alakalı olduğu için birine çok etkileyici gelen birinin, başka birisi için normal olabildiği belirtilmektedir (Ergun-Özler, 2013: 101-105). Toplumlarda bazı kaosların yaşanması ve bunalımlı süreçlerden kurtulması adına sürükleyici ve güçlü bir lidere gereksiniminin olması ile karizmatik liderin ortaya çıkmasına ortam hazırlanmıştır. Karizmatik liderlerin korku içerisindeki toplumun özgüven eksikliği ile birçok yapısal problemlerini artık işe yaramaz olan kural ve normlarını bir kenara bırakıp risk almaya başladığı belirtilmektedir. Böylelikle astlarına ideolojik misyon yükleyip onların kendi çevresinde birleşmesini, oluşturduğu vizyonuna uymalarını sağladığı bilinmektedir (Işık, 2016: 33).

Tarihsel süreçte süreklilik sergileyen değişimin karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik kavramlarını bilhassa örgütsel amaçların gerçekleşmesi hususunda önemli bir hale getirdiği belirtilmektedir. Hızlı bir dönüşüm ve değişimin yaşandığı içinde bulunduğumuz dönemde karizmatik liderlerin değişen çevre şartlarında kendi rollerinin unutulmaması sağlanmakta ve böylelikle de örgütlere yol gösterici kontrol aracı haline gelmektedir. Bununla birlikte karizmatik liderlerin örgütsel tasarımları gösteren ve örgütü yenilik, değişim hususunda daha aktif bir duruma getiren liderler olduğu belirtilmektedir (Aykanat ve Yıldız, 2016: 199).

KARİZMATİK LİDERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kızılca (2022;4) tarafından Atatürk Üniversitesi bünyesinde yapılan Karizmatik Liderlik Bağlamında Siyasal Reklamların Rolü: 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimi Örneğinde Bir Analiz adıyla bir yüksek lisans tezi yazılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle çalışılmıştır. Bu bağlamda seçim kampanyası esnasında kullanılan reklamlar materyal olarak toplanmış ve bunlar evren olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların egemen bir okuyuş tarzıyla reklamları okudukları ve Erdoğan'ın ses ve beden dilini etkili kullanarak insanları etkileyen bir lider olduğunu belirtmişlerdir.

Ehli-Özkan (2022; 11-12) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin karizmatik liderlik algıları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Trabzon Ortahisar ilçesinden 250

öğretmenin çalışmaya dahil edildiği belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda çevre duyarlılığı, vizyon belirleme, sıradan olmayan davranışlar sergileme, çalışan ihtiyaçlarını gözetme, kişisel riskler üstlenme, mevcut durumu devam ettirmeme düzeylerinin performans üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Gün (2022; 2) tarafından yapılmış olan çalışmada proje okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Antalya’da görevli olan 15 proje okulu öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda proje okulu yöneticilerinin karşısındakileri etkileyebildiği, liyakat sahibi olduğu, güvenilir, adaletli, hitabeti kuvvetli, anlayışlı, cesur, nezaketli, mesai mefhumu olmayan, destekleyici, öğretmen gereksinimlerine duyarlı, görevine duygusal bir şekilde bağlı olan ve ilham kaynağı olabilen davranışlara sahip yöneticiler olduklarını belirttikleri ve yöneticilerin çoğunluğunun yönetim ve uygulamalarında karizmatik liderlik nitelikleri sergilemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Buna karşın yetki alanları genişletilmiş olmasına rağmen esasen bazı yöneticilerin var olan yasal düzenlemeler nedeniyle bazen risk almaktan imtina ettikleri, hizmet süreleri ile eğitim düzeyleri yüksek olan ve akademik kariyer yapan ya da yapmakta olan yöneticilerin sergilemekte olduğu karizmatik liderlik davranışlarında da daha cesur davrandıkları rapor edilmiştir.

Yanmaz (2022; 1) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik ile örgütsel sadakat ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 2020-2021 öğretim döneminde Ankara’da görevli olan 405 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları sergilemesinin öğretmenlerin sadakatini arttırdığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarını sıklıkla sergilediğini belirttiği, ayrıca yöneticilerin karizmatik liderliğinin öğretmenlerin sadakat algısında anlamlı bir yordayıcı olduğu rapor edilmiştir.

Koç (2021; 9) tarafından yapılmış olan çalışmada kamu kurumlarında karizmatik liderliğin örgüt kültürü üzerindeki etkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda Yalova’daki 7 kamu kurumunda görevli olan 152 çalışan araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışanların en yüksek ortalamasının vizyon belirleme, en düşük ortalamasının sıra dışı davranış sergileme düzeyleri olduğu belirlenmiştir. Sincer (2021;2) tarafından yapılmış olan çalışmada örgütsel sadakat, öğretmen performansı ve karizmatik liderlik arasındaki ilişki ele alınmıştır. 2020-2021 öğretim döneminde görevli olan 514 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin liderlik davranışları sergilemesi sonucunda öğretmenlerin performanslarının ve olumlu duygularının genel anlamda arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sadakat düzeyleri ile iş performansı düzeyine yönelik görüşlerinin de

yüksek seviyede olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik ve örgütsel sadakatin öğretmen performansını yordadığı, karizmatik liderliğin örgütsel sadakati yordadığı belirlenmiştir.

Tuti (2021; 2) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik, duygusal emek ve lidere güvene yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Trabzon'da 2020-2021 öğretim döneminde görevli olan 522 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışlarının orta düzeyde, lidere yönelik güven davranışlarının ise yüksek seviyede olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik ve lidere güvenin duygusal emek düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Aladağ (2019; 4-61) tarafından yapılmış olan araştırmada lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle örgütsel sessizlik seviyelerinin ele alındığı görülmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Van Edremit, Tuşba ve İpekyolu ilçelerinde bulunan liselerde görevli olan 383 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarını sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ele alındığında, savunmacı sessizlik düzeyinde sessizlik davranışını sergilemedikleri, korumacı sessizlik davranışına sahip oldukları, kısmen ise kabullenici sessizlik davranışına sahip oldukları rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin orta düzeyde sessizlik davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca karizmatik liderlik ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çankaya (2019; 3) tarafından yapılmış olan çalışmada yöneticilerin karizmatik liderlik nitelikleriyle çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 211 kişinin dahil olduğu çalışmanın sonucunda yöneticilerin karizmatik liderlik nitelikleri ile çalışanların iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş tatmininin aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği rapor edilmiştir.

Kırkayak (2019; 5-72) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik özelliklerinin örgüt performansı üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 522 kişi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda finansal olmayan performans düzeyi ile sıra dışı davranışlar sergileme ve var olan durumu sürdürmeme arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca finansal performans ile duyarlılık ve vizyon belirleme, sıradan olmayan davranışlar sergileme ve bireysel risk üstlenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Demir (2018; 2) tarafından yapılmış olan çalışmada okul yöneticilerinin karizmatik liderlik niteliklerinin okulların örgütsel itibarı üzerindeki etkisinin ele alındığı görülmektedir. Bu amaçla 582 öğretmenin dahil edildiği çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik nitelikleri ile okulların örgütsel itibarı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik niteliklerinin okulların örgütsel itibarındaki değişikliğin %55'ini açıkladığı rapor edilmiştir.

Yavan (2018; 4) tarafından yapılmış olan araştırmada karizmatik liderlik ile örgütsel özdeşleşmenin işten ayrılma niyeti ve iş tatmini üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda bir kamu bankasında görevli olan 195 kişinin çalışmaya dahil edildiği belirtilmiştir. Çalışmada karizmatik liderlik ile iş tatmini ve örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu, örgütsel özdeşleşme ve karizmatik liderliğinde işten ayrılma niyeti ile negatif yönlü ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel özdeşleşme ve karizmatik liderliğin işten ayrılma ve iş tatmini üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte örgütsel özdeşleşmenin karizmatik liderliğin işten ayrılma niyeti ve iş tatmini üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Buldu (2016; 1-96) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik ve çalışan performansı arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda İstanbul'dan 110 kişinin dahil edildiği çalışmanın sonucunda, çalışanların liderlik algıları arttıkça performanslarının da arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte erkeklerdeki karizmatik liderlik algısı ile performans düzeyleri arasında ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Ayrıca yaş yükseldikçe karizmatik liderlik ile performans düzeyi arasındaki ilişkinin arttığı, eğitim düzeyi yükseldikçe karizmatik liderlik ile performans düzeyi arasındaki ilişkinin azaldığı belirlenmiştir.

Işık (2016; 3-60) tarafından yapılmış olan ilkökul müdürlerinin karizmatik liderlik nitelikleri ve okullarındaki öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda Van'da 2013-2014 öğretim döneminde görevli olan 815 sınıf öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada ilkökul yöneticilerinin karizmatik liderlik nitelikleri ile okullarında görevli olan öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Karizmatik liderlik özelliklerinin erkeklerin lehine farklılık gösterdiği, karizmatik liderlik özelliklerinin iç tatmin düzeyini etkilediği ve motivasyon düzeyini arttırdığı rapor edilmiştir.

Dönmez (2015; 15) tarafından İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı bünyesinde yapılan yüksek lisans tezinde ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik

eğilimleri incelenmiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Eyüp ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 32 ilkokulda görev yapan 373 sınıf öğretmeni evren olarak seçilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, ilkokul yöneticilerinin liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Yaldızbaş (2015; 6-7) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik davranışlarının iş performansı üzerindeki etkisinde iş tatmin düzeyinin aracılık rolünün incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 328 kişinin çalışmaya dahil edildiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda içsel iş tatmininin karizmatik liderliğin mevcut durumu korumama, çevreye duyarlılık, vizyon ve üye gereksinimlerine duyarlılık düzeyleri ile iş performansı arasındaki ilişki de aracı rolünün olduğu belirlenmiştir. Dışsal iş tatmininin ise karizmatik liderliğin vizyon, üye gereksinimlerine duyarlılık, çevreye duyarlılık düzeyleri ile iş performansı arasındaki ilişkide aracı değişken rolünün olduğu rapor edilmiştir.

Abdullah (2013; 4-162) tarafından yapılmış olan çalışmada örgütlerde karizmatik liderin çalışan motivasyonu üzerindeki etkisi lojistik sektöründe incelenmiştir. Irak'a yönelik faaliyet göstermekte olan 15 kurumsal lojistik firmasının ele alındığı çalışmanın sonucunda, karizmatik liderin beş unsuru ile çalışan motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte karizmatik liderlik özelliklerinin çalışan motivasyon düzeyini %13,7 oranında etkilediği rapor edilmiştir.

Çelik (2011; 140) tarafından yapılan çalışmada Türkiye Basketbol Federasyonuna bağlı 72 takım arasında karizmatik liderliğin takım bütünlüğüne etkisi incelenmiştir. Betimsel ve Bağlantısal araştırma tekniğinin kullanıldığı çalışmada nitel model kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre yabancı oyuncular, yerli oyunculara nazaran antrfözkanenörlerine daha fazla güven duymaktadırlar.

Aykanat (2010; 2-156) tarafından yapılmış olan çalışmada karizmatik liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu doğrultuda 144 kişinin çalışmaya dahil edildiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların çoğunun karizmatik liderin üye gereksinimlerine duyarlılık sergileyen, sıradan olmayan davranış sergileyen ve statükoyu reddeden niteliklere olumlu yanıt verdiği rapor edilmiştir. Katılımcıların karizmatik liderlik davranışlarının sergilenmekte olduğu örgüt kültürüne sahip oldukları belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeline, veri toplama sürecine ve verilerin analiz aşamasında kullanılan yöntemle ilişkin bilgilere değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Yürütülen bu çalışmada lisansüstü tezlerin içeriklerinin incelenmesinde yaygın olarak faydalanılan doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemde öncelikli olarak araştırmacıların konu ile ilgili olarak geçmiş dönemlerde yayınlanan dokümanları kütüphane ya da dijital ortamdan elde ettiği, devamında çalışmaların içerik analizlerini yaptığı bilinmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırma 2003-2022 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında karizmatik liderlikle ilgili olan tezlerle sınırlıdır. Örneklem seçimine başvurulmamıştır. Evrenin tamamını 41 tez oluşturmaktadır. 38 adet teze ulaşılmış, 3 adet çalışmaya araştırma izni olmadığı için ulaşılamamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma esnasında verilerin toplanması sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak belgesel tarama (*doküman analizi*) kullanılmıştır. Belgesel tarama hemen hemen bütün araştırmalar için vazgeçilmez bir veri toplama yöntemidir. Daha önce var olan kayıt ve verileri toplamak için kullanılır (Karasar, 2013). Bu kapsamda araştırma konusu ile ilgili olarak veri tabanında yayınlanan 38 lisansüstü tez incelenmiştir. İlgili tez çalışmaları 2003-2022 yılları arasında yayınlanan ve erişime açık olan tez çalışmalarından meydana gelmiştir.

Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında betimsel bulgular verilmiştir. Betimsel analiz Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre belirli bir kural çerçevesinde verilerin işlenmesi, sonuçların tanımlanması ve bunların yorumlanmasını ihtiva eden bir yöntemdir. Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan tezlerin çalışma yöntemi, enstitü, çalışma türü, veri toplama araçları, üniversite türü, yıllar ve danışmanlar açısından dağılımına yer verilmiştir. Araştırma bulgularının belirlenen temalara göre dağılımında ise frekans kullanılmıştır. Son aşamada ise araştırmanın ulaştığı bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Karizmatik liderlik konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Aşağıdaki tabloda tezlere çalışma yöntemi açısından bakıldığında nicel, nitel ve karma çalışmalardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Araştırma Yöntemine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Nicel	30	78,9
Nitel	6	15,9
Karma	2	5,2
Toplam	38	100,0

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 30’u (%78,9) nicel, 6’sı (%15,9) nitel, 2’si (%5,2) karma çalışmadır. Bu sonuca göre yoğun bir şekilde nicel çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler enstitülere göre dağılımı nasıldır?

Aşağıdaki tabloda tezlere enstitüler açısından bakıldığında eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve lisansüstü eğitim enstitüsünden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Enstitülere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	21	55,4
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	8	21,0
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	8	21,0
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1	2,6
Toplam	38	100,0

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 21’i (%55,4) Sosyal Bilimler Enstitüsü, 8’i (%21) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 8’i (%21) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 1’i (%2,6) Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılmıştır. Bu sonuca göre genellikle Sosyal Bilimler Enstitüsünde karizmatik liderlikle ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler çalışma türüne göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Aşağıdaki tabloda tezlerin hangi çalışma türleriyle ilgili olduğu tespit edilmiş ve bunların yüksek lisans ve doktora çalışması olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Çalışma Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Yüksek lisans	31	81,5
Doktora	7	18,5
Toplam	38	100,0

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili tezlerin 31'i (%81,5) yüksek lisans, 7'si (%18,5) doktora tezidir. Bu sonuca göre yoğun bir şekilde yüksek lisans öğrencilerinin karizmatik liderlikle ilgili çalışma yaptığı görülmektedir.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo incelendiğinde tezlerin veri toplama araçları olarak, ölçek, anket ve doküman analizinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Veri Toplama Araçlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Ölçek	25	65,9
Anket	6	15,8
Görüşme	3	7,9
Doküman analizi	2	5,2
Anket-Ölçek	2	5,2
Toplam	38	100,0

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin 25'i (%65,9) ölçek, 6'sı (%15,8) anket, 3'ü (%7,9) görüşme, 2'si (%5,2) doküman analizi, 2'si (%5,2) ise anket-ölçek veri araçlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler üniversite türlerine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Aşağıdaki tabloda tezlere üniversite türleri açısından bakıldığında devlet üniversitesinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Üniversite Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Devlet Üniversitesi	27	71,0
Vakıf Üniversitesi	11	29,0
Toplam	38	100,0

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 27’si (%71,0) devlet üniversitelerinde 11’i (%29,0) vakıf üniversitelerinde yazılmıştır.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler yıllara göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Aşağıdaki tabloda tezlere yıllar açısından bakıldığında 2003, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020 2021, 2022 yıllarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Yıllara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
2003	1	2,6
2007	1	2,6
2008	1	2,6
2010	1	2,6
2011	1	2,6
2014	1	2,6
2015	3	7,8
2016	2	5,2
2018	6	15,8
2019	6	15,8
2020	2	5,2
2021	4	10,5
2022	9	23,7
Total	38	100,0

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin 6’sı 2003 ile 2014 yılları arasında yazılmıştır. Karizmatik liderlikle ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermekle beraber bu tezlerin 9’u (%23,7) 2022 yılında yapılmıştır.

Karizmatik liderlikle ilgili yapılmış olan lisansüstü tezler danışmanlara göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?

Aşağıdaki tabloda danışmanlar açısından bakıldığında Dr. öğretim üyesi, Doç.Dr., Prof. Dr.’dan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Danışmanlara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%
Prof. Dr.	17	44,7
Doç. Dr.	16	42,1
Dr. Öğr. Üyesi	5	13,2
Toplam	38	100,0

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi karizmatik liderlikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 17’si (%44,7), Prof. Dr., 16’sı (%42,1) Doç. Dr., 5’i (%13,2) Dr. öğretim üyesi unvanlı danışmanlarla gerçekleştirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile sonuç-tartışma ve öneriler başlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Sonuç olarak, karizmatik liderlik üzerine yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının içerik analizinin yapıldığı bu çalışmada tez çalışmalarının genellikle yüksek lisans tezlerinden oluştuğu ve devlet üniversitelerinde yürütüldüğü bulunmuştur. Buna karşılık özel üniversiteler ile vakıf üniversitelerinde bu alanda yapılan çalışmalara çok az rastlanmıştır. Araştırmaların genellikle yüksek lisans tezinden meydana geldiği göz önünde bulundurulduğu zaman, karizmatik liderlik üzerine yapılan doktora çalışmalarının yetersiz olduğu söylenebilir. Tez çalışmalarının geneli incelendiği zaman YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesinde konuyla ilgili sadece 41 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir.

Karizmatik ile ilgili yapılan akademik tezler çalışılan yıllar açısından incelendiğinde, en az çalışmanın 2003-2014 yılları arasında, en fazla ise 2022 senesinde çalışıldığı tespit edilmiştir. Dönem açısından incelendiğinde en fazla akademik çalışmanın 2018 ve 2019 yıllarında olduğu anlaşılmıştır.

Bu alanda yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde en az karma yöntemin en fazla ise nicel yöntemin kullanıldığı ifade edilir. Ayrıca Karizmatik Liderlik koşulunda çalışmaların çoğunlukla Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmüştür.

Tez çalışmalarında karizmatik liderlik düzeyinin belirlenmesi genel olarak ölçek ve anketlerden yararlanıldığı gözlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde liderlik tarzlarını ve çalışanların liderlik algılarını belirlemede genellikle ölçeklerden yararlanılmasının yattığı düşünülebilir. Yapılan literatür taraması sonunda da sadece lisansüstü tez çalışmalarında değil, aynı zamanda diğer akademik çalışmalarda da liderlik özellikleri ve liderlik algılarının ölçekler kullanılarak belirlendiği görülmüştür. Tez çalışmalarının danışmanlarının büyük

bir bölümünün Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç genellikle meslek yaşamının ilerleyen yıllarında yer alan danışmanların karizmatik liderlik konusunu çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Yıllara göre tezlerin dağılımı incelendiği zaman, son yıllarda bu konuda yapılan çalışmaların arttığı bulunmuş, buna karşılık yıllara göre tez çalışmalarının metodolojik özelliklerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tez çalışmalarında son yıllarda karizmatik liderlik konusunun daha yaygın halde çalışılmasının temel nedenlerinin başında son yıllarda bu alana olan ilginin artmasının yattığı düşünülebilir. Çalışmaların yıllara göre metodolojik özelliklerinin değişmemesinin temel nedeni olarak ise liderlik tarzlarının genellikle ölçek ve anket kullanılarak ölçülmesi gösterilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, A. (2013). İşletmelerde karizmatik liderin çalışan motivasyonuna etkisi ve lojistik sektöründe bir araştırma (Tez No. 351607) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Aktaş, M. (2022). *Yöneticilerin karizmatik liderlik davranışı ile çalışanların yenilikçi iş davranışına etkisinin araştırılması-sağlık sektörü-mersin ili örneği* (Tez No. 745456) [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi].
- Aladağ, C. (2019). *Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 614928) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Alarçın, S. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 620007) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Altun, T. (2022). *Mısır'da Karizmatik Liderlik: Gamal Abdel Nasser* (Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları sağlık yönetimi bakış açısıyla*. Eğitim Yayınevi.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Tez No. 320153) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].
- Aykanat, Z., & Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 1-31
- Buldu, T. (2016). *Karizmatik liderlik ve çalışan performansı ilişkisi: bir örnek olay araştırması* (Tez No. 387298) [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi].
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çankaya, B. Ö. (2019). *Yöneticilerin karizmatik liderlik özellikleriyle çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma* (Tez No. 583979) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Çelik, V. O. (2011). *Basketbol oyuncularının görüşlerine göre antrenörlerin karizmatik liderlik özelliklerinin takım bütünlüğüne etkisi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Çevrik, M., & Koçak, S. Karizmatik Liderlik İle Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Okul Etkililiği Üzerindeki Rolü1.
- Demir, C. (2018). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların*

- kurumsal itibarına etkisi* (Tez No. 511952) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].
- Demircioğlu, E.C. (2015). Karizmatik liderliğin yönetsel açıdan değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Doğan, M. (2014). Karizmatik liderlik bağlamında Türk siyasetçilerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi SBE, Basılmamış YLT*
- Doğan, S. (2007). *Yöneticilik ve Vizyona Dayalı Liderlik*. Kare Yayıncılık.
- Dönmez, S. U. (2015). İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empatik eğilimleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ehli-Özkan, D. (2022). *Öğretmenlerin karizmatik liderlik algılarının performans düzeyleri ile ilişkisi: Trabzon ili örneği* (Tez No. 746125) [Yüksek Lisans Tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi].
- Ergun-Özler, D. (2013). *Örgütsel Davranışta Seçme Konular-I*. Ekin basım.
- Eryılmaz-Ballı, F. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi* (Doctoral dissertation).
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gül, H. (2003). Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma.
- Gün, D. (2022). *Proje okulu müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 749480) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Nobel Yayıncılık.
- Güngör, B. (2019). *Siyasi Partilerde Karizmatik Liderlik Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Kastamonu İlinde Bir Araştırma* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 435320) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Kazan, A., & ÖZGENEL, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 175- 194.
- Kirca, C. (2015). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kırkayak, F. (2019). *Karizmatik liderlik özelliklerinin işletme performansı üzerindeki etkileri (Otel işletmelerinde bir araştırma)* (Tez No. 578099) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi].

- Kırkpınar, S. & İşcan, Ö. F. (2018). Liderlik Tarzlarının İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığa Etkileri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21 (1) ,
- Koç, O. (2021). *Kamu kurumlarında karizmatik liderliğin örgüt kültürü üzerine etkisi; Yalova ili örneği* (Tez No. 684750) [Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi].
- Kocatürk, A. (2007). *Meslek lisesi müdürlerinin karizmatik liderlik önerilerini inceleyin* (Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kösele, M. (2018). *Karizmatik liderlik davranışlarının kadın ve erkek iş gücü açısından karşılaştırılması: Bir araştırma* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Oba, H. (2019). *Recep Tayyip Erdoğan'ın karizmatik liderlik vasfı çerçevesinde operasyonel kod analizi: Avrupa Birliği-Ortadoğu* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Pırıl-Gündüz, F. (2021). *Karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 717286) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici alguları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* (Tez No. 699660) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K., & Örselli, E. (2015). Kamu yönetiminde liderlik: Yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Şahne, B. S., & Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19(2), 109- 115.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tayfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.
- Töremen, F., Demir, H., & Korkut, A. (2015). Karizmatik liderlik iletişim ölçeğini türk kültürüne uyarlama çalışması. *AJELI-Anatolian Journal of*

Educational Leadership and Instruction, 3(2), 27-40.

- Tuğ Kızıltoprak, A. A. Türk siyasetinde karizmatik liderlik ve Recep Tayyip Erdoğan.
- Tuti, G. (2021). *Karizmatik Liderlik, Lidere Güven ve Duygusal Emeğe Yönelik Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği* (Tez No. 685819) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Uzun, A. (2022). *Karizmatik liderlik davranışı ile örgütsel kültür arasındaki ilişki: kamu ve özel sektör karşılaştırması* (Tez No. 743432) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi].
- Yaldızbaşı, S. (2015). *Karizmatik liderlik davranışlarının iş performansına etkisinde iş tatmininin aracılık rolü* (Tez No. 395947) [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Yalçın, F. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Yavan, A.A. (2018). *Karizmatik liderlik ve örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Tez No. 395947) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2018). *Karizmatik liderlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılık: osmaniye araştırması. Osmaniye, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 569731) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]

BÖLÜM 22

DİJİTAL ÇAĞIN ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA METAFORİK YOLCULUK: YENİ NESİL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ KAVRAMLARI

AYSEL FERAH ÖZCAN¹

GİRİŞ

Günümüzde bilişim teknolojilerini kullanan bireylere yönelik Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de kullanım oranlarına yönelik oranların yayınlandığı haberler dikkat çekici hale gelmiştir. TÜİK’in (2023) 2022 yılı baz alınarak açıkladığı son istatistiklerde “Hanelerin %94,1’inin evde internet hizmetine sahip olduklarını, bireylerin %82,7’sinin internet kullandığını” göstermektedir. Rakamlar erkeklerin kadınlara oranla interneti daha fazla kullandıklarına işaret etse de (Erkek: 89,1 Kadın: 82,7), cinsiyetlere göre internet kullanım oranları arasındaki farkın oldukça az olduğu söylenebilir. Türkiye için TÜİK’in işaret ettiği bu internet kullanım oranları toplumsal dönüşümün önemli bir kanıtı niteliğindedir. Toplumların bilişim teknolojilerini kullanmaya başlayarak teknolojiye uyum sağladıkları bu çağ Dijital Çağ olarak nitelendirilmektedir. Dijital çağ, iş dünyasından eğitime, toplumsal yaşamdan bireysel yaşama kadar hemen hemen her alanda etkisini göstermektedir.

Çevredeki dijital bilgi levhalarına, tabelalara, gazete başlıklarına bakıldığında “*Yeni Nesil Okul, Yeni Nesil Lokanta, Yeni Nesil Kırtasiye, Yeni Nesil Kahve vb.*” kavramların kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu çağ, dijital araçların baskısıyla eğitimin de farklı bir yöne evrilmesine yol açmaktadır. Dijital araçlar, çevrimiçi öğrenme ortamları, açık ders/eğitim materyalleri, sosyal medya araçlarıyla paylaşılan e-öğrenme içerikleri sanayi çağının okul paradigmasından dijital çağ okul paradigmasına doğru eğitimin yeniden düşünülmesi gerektiğini, öğrenenlerin ihtiyaçlarında da değişimin doğduğunu ve geleneksel ortamların 21.yüzyıl öğrenenleri için yetersiz kaldığını göstermektedir (Saykılı, 2019). Baş döndürücü dijital gelişmeler öğrenmeyi okul duvarlarının dışına taşıdığı gibi öğrenene kendi öğrenme yollarını düzenleme olanakları da sunmaktadır. Tüm bu gelişmeler yeni nesil nesil öğrenme olarak nitelendirilebileceği gibi öğrenen birey olan öğrencinin

¹ Dr. Öğretim. Görevlisi; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.
aferah@sakarya.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9196-4838

“Yeni Nesil Öğrenci”, yeni nesil öğrenciyi eğiten birey olarak öğretmenin de “Yeni Nesil Öğretmen” olarak nitelendirilmesini beraberinde getiriyor. Yeni nesil öğrencilik yaşı erken çocukluk dönemine kadar inmiştir. Ailelerin dijital araçları kullanması, bu araçların yaygınlaşması, çocukların da dijital evrene erken yaşlarda maruz kalmasına neden olmaktadır (Barr, R., & Kirkorian, H. (2023).

Dijitalleşen dünyada “Öğretmen kimdir? Öğrenci kimdir?” sorularına verilecek yanıtların farklılaşabileceği öngörülebilir. Öğretmen kavramına yönelik Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” tanımına, öğrenci için de “Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse; okul çocuğu, mektep çocuğu, mektepli, şakirt, talebe, tilmiz; Bir bilim veya sanat yetkilisinin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konuda çalışan kimse; Özel ders alan kimse” tanımlarına yer verilmiştir. Bu tanımlar, Türkçe Sözlük’te öğretmen ve öğrenci kavramlarının geleneksel biçimde ele alınmaya devam ettiği göstermektedir. Ancak öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik bireysel ve toplumsal atıfların değişmeye başladığı söylenebilir. Bu atıflar öğretmen ve öğrenci kavramlarının önüne getirilen sıfatlar incelendiğinde dijital çağa ait bilişsel değişimler açıkça anlaşılabilir.

Geçmişten günümüze öğretmen kavramının önüne yüklenen sıfatlar da çeşitlenmiştir. Örneğin köy öğretmeni, şehir öğretmeni, ön lisans mezunu öğretmeni, lisans mezunu öğretmeni, yüksek lisans mezunu öğretmeni, doktoralı öğretmeni, özel okul öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, meslek lisesi öğretmeni, branş öğretmeni kavramları genelgeçer kavramlar olarak birçok kesim tarafından ifade edilmektedir. Benzer durum öğrenci kavramı için de söz konusudur. Örneğin öğrencilerin “Anasınıfı öğrencisi, ilkokul öğrencisi, ortaokul öğrencisi, lise öğrencisi, meslek lisesi öğrencisi, özel okul öğrencisi, üniversite öğrencisi, lisansüstü öğrencisi vb. şekilde terimleştirilmesi söz konusu olabilmektedir. Ancak dijital çağla beraber “Dijital Yerli (Prensky, 2001), Net Kuşağı (Oblinger & Oblinger, 2005), Kristal Nesil, Yeni Sessiz Kuşak (Jones, Jo ve Martin, 2007), Z kuşağı, Alfa Kuşağı, Milenials Kuşağı (Howe & Strauss, 2000), Oyuncu Kuşağı (Carstens ve Beck, 2005)” vb. kavramlarla hem belli bir dönemde doğan bir kuşak hem de yeni nesil öğrenci kast edilir olmuştur. Y Kuşağı (Dijital Yerli), Z Kuşağı (Milenials) olarak isimlendirmeler teknolojiyle ilişkilere ve yaşam alışkanlıklarındaki değişime göre şekillendirilmiştir. Yeni nesil, teknolojiyle donanmış bir ortamda büyüyen bir nesildir. Bu nesil, internetin olduğu bir dünyada doğmuş, sosyal ağları ve interneti kullanmakta olup hızlı karar verme özelliğine sahiptirler (Csobanka, 2016). Ayrıca Z Kuşağı olarak da nitelendirilen bu kuşağın X ve Y

kuşuğına oranla kendi kendini idare etme, değerlere uygun hareket etme ve hareketlilik gibi birtakım özellikleri daha yüksektir (Çetin ve Karalar, 2016, 192). Erten (2019), bu kuşuğın internet kullanma eğilimlerinin cinsiyete göre benzer özellikler gösterdiğini, internet aracılığıyla eğlence aktivitelerini gerçekleştirdiklerini, dijital araç kullanımına yaşamı kolaylaştıran bir faktör olarak algıladıklarını belirlemiştir. Bennett, Maton & Kervin'e (2008) göre teknolojinin yaşamlarının bir parçası haline geldiğı net kuşuğı, geleneksel eğitimde karşılık bulamayacağı kadar teknik becerilere ve yenilikçi öğrenme araçlarına sahiptirler. Bu sebeple eğitim reformlarının da yapılması aciliyet gerektirmektedir.

Teknolojiyle beraber ortaya çıkan değişim ve dönüşümler öğrencilerin kazanmaları gereken 21.yüzyıl becerilerinin de tartışılmasını zorunlu kılmıştır. Yeni milenyumun öğrencileri için 21.yy öğrenen becerilerinin bir ihtiyaca dönüştüğü toplumların geniş kesimleri fikir birliğindedirler (Rotherham ve Willingham, 2010). Bu noktada Dünya'da 21.yy becerileri iş birliği (Partnership of 21st Century Skills P21) için bir araya gelen geniş toplumsal oluşumda 21.yy Öğrenme Çerçevesi belirlenerek bu beceriler öğretmen yetiştirme sistemine de entegre edilmiştir (21.Yüzyıl Becerileri Ortaklığı, 2009). Bu beceriler yukarıda ifade edilen öğrenme çerçevesinde öğrenenler için Temel Konular ve 21. Yüzyıl Temaları; Öğrenme ve Yenilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri; Hayat ve Kariyer Becerileri olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Çalışmaların çoğunda 21.yüzyıl yaşam becerileri öğrencilerin Yaratıcılık ve Yenilik, İletişim ve İş birliği, Araştırma ve Bilgi Akıcılığı, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Karar Verme, Dijital Vatandaşlık ve Teknoloji İşlemleri ve Kavramları olmak üzere altı alanda sınıflanmaktadır (Beers, 2011). 21.yüzyıl becerilerinin eğitim alanında da karşılık bulduğu söylenebilir.

Dünyada 21.yy. öğrenme ve öğrenen becerilerinin tartışıldığı, dijitalleşmenin hız kazandığı bir dönemde Türkiye'de de yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramlarının da sorgulanması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Türkiye'de öğretmen ve öğrenci kavramına yönelik çalışmalar daha çok dijitalleşme öncesi döneme vurgu yapar niteliktedir (Kalyoncu, 2012; Kırıl, 2015; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Örneğin öğretmen adaylarına yönelik bir araştırmada öğretmenlerin daha çok eğitsel ve kişisel yeterli özelliklerini dile getirdikleri belirlenmiştir (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013). Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) ise öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik şekillendirici, kutsal bir iş, model, esnek, statüsüz, bilgi kaynağı ve şekillendirici olmak üzere sekiz kategoride metafor ürettiklerini belirlemiştirler. Öğrenci kavramına yönelik bilim ve sanat merkezi paydaşlarının üstün yetenekli öğrenci metaforları (Özsoy, 2014), öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenci

kavramına yönelik metaforları (Çapan, 2010) olmak üzere Türkçe alanyazında iki çalışmaya rastlanmıştır. Çapan (2010), öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenci kavramını açıklayan on üç tema belirlemiş, bu temalarda çocukların anlaşılmasının güçlüklerine, çok yönlülükleri, yaratıcı ve üretken niteliklerine atıflarda bulduklarının altını çizmiştir. Özsoy'un (2014), bilim-sanat merkezi paydaşlarının üstün yetenekli öğrenci kavramına yönelik metaforların dokuz temayla açıklandığı, temalarda çocukların çok yönlülük-kapasite genişliği-çalışkanlık vb. özelliklerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Yeni nesil öğretmen kavramına yönelik ise alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Anlaşılabacağı üzere Türkçe alanyazında öğretmen adaylarının *öğretmen* kavramına yönelik metaforları araştırılmakla beraber, *öğrenci* kavramına yönelik algıları çok az rağbet görmüştür. Oysa eğitimin öznesi öğrencidir. Öğretmen adayları, geleceğin öğretmenleridir. Geleceğin öğretmenleri olarak öğrencilere öğrenme yollarını gösterecek olan öğretmen adaylarının gerek yeni nesil öğretmen gerekse öğrenci kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi, öğretmen eğitimi süreci bakımından da ışık tutabilecektir. Bu araştırmanın katılımcısı olan öğretmen adaylarının dijital çağda büyümüş bir nesli temsil ettikleri söylenebilir. Dolayısıyla yeni nesli temsil eden öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik metaforların belirlenmesi aynı zamanda dijital çağ neslinin bu kavramlara ait zihinsel şemalarının belirlenmesini ve anlaşılmasına da yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesidir. 2000 yılı sonrası dönemde doğan öğretmen adaylarının dijital araçların yaygın olduğu bir ortamda büyüdükları söylenebilir. Ayrıca bu öğretmen adayları ders ödevleriyle internet ortamlarından bilgiyi arama, e-içerikler üretme gibi konulara da aşıkardılar. Hatta ders mikroları için çeşitli yapay zekâ araçlarıyla kendi öğrenme-öğretme materyallerini hazırlama konusunda da beceri kazanma sürecindedirler. Kendi öğrenme-öğretme e-içeriklerini hazırlama konusunda yetkinlik kazanma yolunda olan yeni nesil öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci algılarının geçmiş nesle göre farklılaşması da mümkündür. Ancak yeni nesil öğretmen adaylarının bu kavramlara yükledikleri anlamları belirlemenin bir yolu onların ürettikleri metaforların incelenmesidir. Öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci algılarının belirlenmesiyle ortaya çıkacak kategoriler onların dijital çağa özgü yorumlarını da ortaya koyabilecektir. Böylelikle bu araştırmada dijital çağın gerekliliği olan öğretmen ve öğrenci kavramına yönelik imgeleri anlaşılabilir olarak öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesine katkı sunabilecek öneriler geliştirilebilecektir. Bu araştırmada belirlenen yeni nesil

öğretmen ve öğrenci kavramına yönelik metaforlar, yeni nesil öğretmen ve öğrenci algı ölçeklerine kaynak oluşturabilecektir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmaları bireylerin zihinlerinde beliren olguları betimlemeye, anlamaya ve kavramlardan hareketle yorumlamaya çalışır (Willig, 2008). Karşılaşılan algı, deneyim, olay ve kavramlar olarak nitelenen olgular vasıtasıyla bireylerin anlayışlarının anlamlarını açıklama ve betimleme hedeflenmektedir (Creswell, 2016). Araştırmada öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramlarına ait zihinsel şemalarının belirlenmesi amaçlandığından olgu bilim desininin araştırmanın amacına uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma 2023-2024 eğitim yılı güz döneminde Kasım (son hafta)-Aralık (ilk hafta) ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 47 (Kırk yedi) öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve psikolojik danışma rehberlik olmak üzere dört farklı bölümde öğrenim görmektedirler. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, ölçüt araştırmacılar tarafından belirlenebilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada ölçüt öğretmen adaylarının “Bilişim Teknolojileri” dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün konulma amacı öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili farkındalıklarının kuramsal ve uygulamaları bilgilerle pekiştirilmiş olmasıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramına yönelik daha zengin metaforlar üretebilecekleri düşünülmüştür. Bilim ve Teknoloji dersini henüz alamamış olmaları sebebiyle araştırmaya birinci sınıfta okumakta olan öğretmen adayları dahil edilmemiştir. Çalışmada K1, K2...KN kodlanarak, etik kurallar gözetilmiştir. Bu kodlar araştırmanın bulgular kısmındaki doğrudan alıntılarda da bu şekliyle kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		Frekans
Cinsiyet	Kadın	31
	Erkek	16
Sınıf Düzeyi	İkinci Sınıf	20
	Üçüncü Sınıf Dördüncü Sınıf	12
	Dördüncü Sınıf	14
Okuduğu Bölüm	Sınıf Eğitimi	17
	Okulöncesi Eğitimi	14
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	10
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın olduğu (n=31) anlaşılmaktadır. Araştırmaya en çok ikinci sınıf okumakta olan öğretmen adayları katılmışlardır (n=20). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okudukları bölümler incelendiğinde en çok Sınıf Eğitimi adaylarının (n=17), bunu sırasıyla Okulöncesi Eğitimi (n=14), Sosyal Bilgiler Eğitimi (n=10) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma (n=6) okuyan adaylar oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Yeni Nesil Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu ile Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Demografik Bilgi Formu’nda öğretmen adaylarının cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıf düzeylerini belirlemek üzere üç soru sorulmuştur. Görüşme formunda ise “Yeni nesil öğretmen benzer; çünkü.....” ve “Yeni nesil öğrenci benzer; çünkü.....” soruları yer almıştır. Anketler öğretmen adaylarına Google Formlar aracılığıyla iletilmiştir. Formun giriş bölümünde araştırmanın amacı ve etik onayı bilgileri öğretmen adaylarına açıklanmış ve gönüllü onamları alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanması iki hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarının ürettiği 47 metafordan 41’inin geçerli olduğu görülmüştür.

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim ve İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 25/20 sayılı, 23.11.2023 tarihli onayları doğrultusunda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri setinin analizinde önce üretilen metaforlar kaydedilerek ve her bir metaforun kaç kez tekrarlandığı sayılmıştır. Ardından metafor açıklamalarına dayalı olarak metaforların kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için metaforlar öğretmen yetiştirme alanında uzman bir öğretim

üyesine gönderilerek metaforları tekrar kodlaması istenmiştir. Her iki kodlamanın da birbiriyle uyumunun yüksek olduğu söylenebilir (%92). Bu değer kritik değer olan %70'ün üzerinde olduğu anlaşılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına Yönelik Ürettikleri metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Toplam
Özgün Kişi	Dalgıç (f=1)	1
Şekillendirici Kişi	Mühendis (f=1), sanatkâr (f=1)	2
Zengin Bilgi Sahibi Kişi	Bilim insanı (f=1), Kitap (f=1), Arama motoru (f=1),	3
Yol Gösteren/Rehber Kişi	Deniz feneri (f=2), kutup yıldızı (f=1), mum (f=1), ışık (f=1), Kuzey Yıldızı (f=1), tabela (f=1), kartal (f=1), parlak ışık (f=1), sanatkâr (f=1), güneş (f=1), ressam (f=1), fener (f=1), pusula (f=2), rehber (f=1), su(f=1), anne/babaya (f=1), insan vücudu (f=1)	19
Araştırmacı Kimlik/Değişimci	Boş bir defter (f=1), bilim (f=1), matruşka (f=1), arı (f=1), dinamik kuvvete (f=1), boş defter (f=1)	6
Merak Enerji Uyandıran Kişi	Lunapark (f=1), Mühendis (f=1)	2
Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi	Orkestra şefi (f=2)	2
Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi	Dünya (f=1), Yazılım güncellemesi (f=1), Elon Mosk (f=1), arı (f=1), teknoloji (f=1), açlığa (f=1),	6
Robot eğitimcisi	Web 2.0 araçlarına (f=1)	1
Esnek kimse	Tiyatro sanatçısı (f=1)	1
Yetenek Kâşifi	Süper Kahraman (f=1)	1
Sevilen Kimse	Saate (f=1)	1

Tablo 2'de öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik metoforları verilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, onların belirttikleri açıklamalardan yapılan doğrudan alıntılarda incelenerek nedenleri değerlendirilmiş, bu nedenlerden hareketle yeni nesil öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforlardan “Özgür Kişi, Şekillendirici Kişi, Zengin Bilgi Sahibi Kişi, Yol Gösteren/Rehber Kişi, Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi, Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi, Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi, Esnek Kişi, Yetenek Kaşifi, Sevilen Kimse ve Robot

Eğitimcisi Kişi” olmak üzere oniki (12) kategori belirlenmiştir. Kategorilere ait frekans değerlerine bakıldığında sırasıyla *“Yol Gösteren Rehber Kişi”*, *“Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi”* ve *“Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi”* temalarının öne çıktığı ve en çok metafor üretilen temalar olduğu görülmektedir. Bu temaları *“Zengin/Bilgi Sahibi Kişi”*, *“Şekillendirici Kişi”*, *“Merak Uyandıran Kişi”* ve Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi temaları takip etmiştir. *“Özgün Kişi”*, *“Esnek Kişi”*, *“Robot Eğitimcisi Kişi”*, *“Yetenek Kaşifi”* ve *“Sevilen Kişi”* temaları birer kişi ile temsil edilmişlerdir. Öğretmen adayları yeni nesil öğretmen kavramına yönelik toplam 38 farklı metafor üretmişlerdir. Belirlenen metafor ve temalara dayalı olarak öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmene yönelik birbirinden farklı metaforlara sahip oldukları, ancak metafor açıklamalarına göre yeni nesil öğretmenin de yıllardır öğretmenle özdeşleştirilen rehber/yol gösteren kişi niteliğinin devam ettiği anlaşılmaktadır. Ancak yeni nesil kavramına yönelik metaforların oniki (12) farklı temada toplanmış olması, öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen kavramına yönelik zihinsel şemalarının da farklılık içerdiğini göstermektedir. *“Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi”* ile *“Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi”* temalarında öğretmen adaylarının yenilikçi öğretmen algılarının baskın olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının *“Yenilikçi Öğretmen”* kavramına yönelik ürettikleri metaforlar temalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

“Özgür Kişi” Teması

Dalgıca benzer; çipsiz kuyuda farklı olanı arar. (K1)

“Şekillendirici Kişi” Teması

Mühendise benzer; çünkü toplum bir tuval gibidir. Nasıl çalışılırsa ortaya çıkan eser de o düzeyde sonuç verir.

“Zengin Bilgi Sahibi Kişi” Teması

Bilim insanına benzer; çünkü çocukların merakını ve bilgiye olan açlığını gidermek için bir çok farklı bilgiye vakıf olmaları gerekir (K12).

“Yol Gösteren/Rehber Kişi” Teması

Kuzey yıldızına benzer; çünkü nereye gidersen git asla yolunu kaybetmene izin vermez. (K16)

Kartala benzer; çünkü seleflerinin elinde olmayan imkanları yani kanatlarını kullanarak uçup öğrencilerini daha yükseklere çıkarabilir. Kanatlarını ne kadar çok çırparsa yani bu imkanları ne kadar çok kullanır ve kendini geliştirmeye ne kadar çok uğraşırsa o kadar yükseklerle çıkacaktır. (K23).

Ressama benzer; çünkü çocuklara doğru hamleleri yaparak. Çok güzel bir eser ortaya koyabilir. (K33).

“Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi” Teması

Bilime benzer. Çünkü Bilim sabit kalmaz değişir ve gelişir. (K37).

Boş bir deftere benzer. Çünkü Eğitimin dinamizmi hiç olmadığı kadar hızlı ve eğitim süreci ve konusu daha kısa zamanda kendini güncelliyor yani demem o ki öğretmenin öğrendiği şeyler üstüne oluşacak yığınla şey var bu yüzden boş bir defter gibi yeniden yazılıp çizilir. (K41).

“Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi” Teması

Orkestra şefine benzer; çünkü bir orkestra şefi, farklı müzisyenleri bir araya getirerek uyumlu bir müzik parçası oluşturmak için çalışır. Yeni nesil öğretmen de farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri bir araya getirerek, onların öğrenmelerini desteklemek için çalışır. (K18).

“Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi” Teması

Arıya benzer. Çünkü arılar en güzel kaliteli polenleri bulmak için çiçekten çiçeğe dolaşırlar. Yeni nesil öğretmenler de öğrencisi için en kaliteli en güzel onu yetiştirecek bilgilerin peşinde koşar bol bol araştırma yapar ve bunu öğrencilerine aktarır. (K15)

“Robot Eğitimcisi Kişi” Teması

Web 2.0 araçlarına benzer; çünkü hedefe yönelik eğitim modeli uygulandığı için hayal gücü sifira indirilerek sadece biçilmiş bir elbiseye uydurulmaya çalışıyor. (K13)

“Esnek Kimse” Teması

Tiyatro Sanatçısına benzer; Tiyatro hem bir plana sadık kalma hem de doğaçlama yapmayı gerekli kılar. Öğretmen de aynı şekildedir. İçinde bulunduğu duruma ayak uydurur. Aynı zamanda duygularını çoğu zaman kontrol altında tutar, göstermesi gerektiği kadarını gösterir. Bu yönü de tiyatro sanatçısına benzer. (K19).

“Yetenek Kâşifi Kimse” Teması

Süper kahramana benzer. Çünkü bilgi düzeyine her alanda gelişme olanağı saplayıp karakterindeki özellikleriyle ikisini harmanlayıp her öğrencinin özel gücünü ortaya çıkarıp topluma yeni özel güçlü kahramanlar çıkartır. (K22).

“Sevilen Kimse” Teması

Saate benzer. Çünkü saate hem vakit geçmesin istediğimizde hem de vaktin çok hızlı geçmesini istediğimizde daha sık bakarız. Öğretmenle de sevdiğimiz derslerde vakit geçmesin isteriz, ders bitmesin isteriz. Sevdiğimiz öğretmen de böyledir, sevilen ders gibi saatlerce dinleyesin gelir.

Araştırmanın öğretmen adaylarının “Yeni Nesil Öğrenci” metaforuna yönelik ürettikleri metaforlara ve temalarına ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yeni Nesil Öğrenci Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Toplam
Doğru Yazılım	Algoritma (f=1)	1
Bireysel Farklar	Şarkıya (f=1)	1
Fikir Sahibi Kişi	Yapay zekâ (f=1), hareketli varlık (f=1)	2
Öğretmene ihtiyacı olan/Şekillendirilen kimse	Ay (f=1), boş resim kâğıdı (f=1), kitap (f=1), yıldırım (f=1), öğrenim gören (f=1), çırak (f=1), gözlük (f=1), ağaç (f=1), Ayna (f=1), lastik (f=1), Trafiğe benzer (f=1), deneme tahtası (f=1), Yolunu kaybetmiş gezgin (f=1), Sudan çıkmış balık (f=1)	13
Karşılıklı Etkileşimde Olan Kimse	Güneş (f=1)	1
Kayıtsız Kimse	Televizyon izleyen çocuk (f=1), muhalefet (f=1)	2
Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi	Kitap (f=1), müzik (f=1), icatlar (f=1), lokomotif (f=1), yıldız (f=1), kanguru (f=1), Küçük bir bebek (f=1), dolma kalem (f=1), uydu (f=1), araştırmacıya (f=1), oyun (f=1)	11
An'ı Yaşayan Kişi	Günlük hayat (f=1)	1
Karar Verme Yetkinliği Olan Kimse	Direksiyon (f=1), gemici (f=1)	2
Teknolojiye Bağlı Kimse	Dijital yerli (f=1), sünger (f=1),	2

Tablo 3'te öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenci kavramlarına yönelik metaforları verilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, onların belirttikleri açıklamalardan yapılan doğrudan alıntılarda incelenerek nedenleri değerlendirilmiş, bu nedenlerden hareketle yeni nesil öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforlardan “*Doğru Yazılım, Bireysel Farklar, Fikir Sahibi Kişi, Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kişi, Karşılıklı Etkileşimde Olan Kişi, Kayıtsız Kimse, Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi, An'ı Yaşayan Kişi, Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi ve Teknolojiye Bağlı Kişi*” olmak üzere on (10) tema belirlenmiştir. Temalara ait frekans değerlerine bakıldığında sırasıyla “*Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kimse*”, “*Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi*” temalarının öne çıktığı ve bunların en çok metafor üretilen temalar olduğu görülmektedir. Bu temaları “*Fikir Sahibi Kişi*”, “*Kayıtsız Kişi*”, “*Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi*” ve “*Teknolojiye Bağlı Kişi*” temaları takip etmiştir. “An'ı Yaşayan Kişi”, “Etkileşimde Bulunan Kişi”, “Doğru Yazılım” ve “*Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi*” temaları birer kişi ile temsil edilmişlerdir. Öğretmen adayları yeni nesil öğretmen kavramına yönelik toplam 41 farklı metafor üretmişlerdir. Belirlenen metafor ve temalara dayalı olarak öğretmen

adaylarının yeni nesil öğrenci kavramına ait birbirinden farklı metaforlara sahip oldukları, ancak metafor açıklamalarına göre yeni nesil öğrenci kavramının geleneksel öğrenci kavramına karşılık gelecek şekilde “Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen kişi” olarak nitelendirilmeye devam etmektedir. Ancak yeni nesil öğrenci kavramına yönelik metaforların on (10) farklı temada toplanmış olması, öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenci kavramına yönelik zihinsel şemalarının da farklılık içerdiğini göstermektedir. “Doğru Yazılım”, “Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi”, “Fikir Sahibi Kişi”, “An’ı Yaşayan Kişi” ile “Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi” temalarında öğretmen adaylarının yenilikçi öğretmen algılarının baskın olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının “Yenilikçi Öğrenci” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar temalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

“Doğru Yazılım” Teması

“Algoritmaya benzer; çünkü bilgiye kolay ulaşılabilirlik ve imkânlar havuzundaki bolluk öğrenciyi bilgiye ulaşma hevesinden eskiye nispeten soğutur. Bu durum öğrenciyi tamamen vericiye(öğretmen) odaklı bir öğrenme sürecine adapte eder. (K1)”.

“Bireysel Farklar” Teması

“Şarkıya benzer; çünkü her türlü öğrenci olabilir. (K2)”.

“Fikir Sahibi Kişi” Teması

“Yapay zekaya benzer; çünkü yeni nesil öğrencilerin her şeye bir cevabı vardır. Konu hakkında bilgi sahibi olsalar da olmasalar da mutlaka fikirleri vardır. (K3)”.

“Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kişi” Teması

“Aya benzer; çünkü aydınlanmak için güneşe yani öğretmene vb. birçok kaynağa ihtiyacı vardır. (K5)”.

“Boş resim kağıdına benzer. Çünkü nasıl bir boş resim kağıdına fırçanın her dokunuşuyla bir şaheser ortaya çıkacağı gibi siyah bir karalama da ortaya çıkabilir burada önemli olan o sayfaya kimin dokunduğudur. Öğrencilerde de böyledir eğer çocuğun fikir dünyasına güzel şekilde etki eden birisi çocuğu bir şaheser yapıp çok güzel yerlere de getirebilir bunun tam tersi olarak da öğrencinin hayatında ona kötü anlamda örnek olup etki eden bir öğretmeni olursa hayatı kötü bir karalama gibi kararabilir. (K14)”.

“Karşılıklı Etkileşimde Olan Kişi” Teması

“Güneşe benzer. Çünkü Öğretmenleri dünyaya benzetirsek öğrencilerin güneşe benzemesi kaçınılmaz olur. Dünyanın güneş etrafında dolanması öğretmenin öğrencileri ve kendi gelişimi adına yaptıklarına benzetilebilir. Aynı zamanda güneş, dünya için bir kaynaktır tıpkı öğrencilerin öğretmen için bir

kaynak olduğu gibi. Her nesil farklı özellikler taşıdığı için süreç boyunca öğretmen de öğrenciden öğrenir ve onlardan faydalanır. (K6)”.

“*Kayıtsız Kimse*” Teması

“Televizyon izleyen çocuğa benzer. Çünkü günümüz çocukları alıcı verici değil tv izleyen çocuk gibi bakar dinler izler ve evine gider. (K9)”.

“*Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi*” Teması

“Küçük bir bebeğe benzer. Çünkü meraklı gözlerle etrafına bakınıp gelişmeye çalışır. (K7)”.

“Dolma kaleme benzer. Çünkü dolma kalemin mürekkebi bittikçe doldurulur. Öğrenci de bilgisi tükendiğinde ve takıldığında yeni bilgiler edinerek yenilenir. (K25)”.

“Lokomotif benzer. Çünkü sürekli kendisine eklemeler yapar. Bilgi arar, bulur ve ekler. (K29)”.

“Araştırmacıya benzer. Çünkü şüphe etme, sorgulamaya ve bilgiler öğrenmeye açıktırlar. (K36)”.

“*An'ı Yaşayan Kişi*” Teması

“Günlük hayata benzer. Çünkü o gün ne yaşarsa onu öğrenir ve onu kavrar. (K15)”.

“*Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi*” Teması

“Direksiyona benzer. Çünkü hakimiyet ve karar gücü kendindedir. O hangi bilgiyi öğrenmek isterse odağını yönlendirme gücüne sahiptir. (K16)”.

“*Teknolojiye Bağlı Kişi*” Teması

“Dijital yerliye benzer. Çünkü Bir dijital yerli, teknoloji ile iç içe büyümüş bir bireydir. Yeni nesil öğrenci de, teknolojiyi öğrenmenin ve iletişim kurmanın bir yolu olarak görür. (K17)”.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen ve öğrenci metaforlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada kırk bir (41) geçerli metafora ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmen metaforlarının “*Özgür Kişi, Şekillendirici Kişi, Zengin Bilgi Sahibi Kişi, Yol Gösteren/Rehber Kişi, Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi, Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi, Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi, Esnek Kişi, Yetenek Kâşifi, Sevilen Kimse ve Robot Eğitimcisi Kişi*” olmak üzere on iki (12) temada toplandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının en çok geleneksel öğretmen anlayışına gönderme yapan “*Yol Gösteren Rehber Kişi*” temasında metafor üretmişlerdir. Her ne kadar bilgi ve teknoloji toplumu üyesi olsalar da öğretmen adayları, yeni nesil öğretmeni de daha çok geleneksel yol gösteren rolüyle imgeleştirme

eğilimindedirler. Bu durum zihinsel dönüşümün teknolojinin hızına oranla daha yavaş seyrettiğine bir işarettir.

Araştırmanın yenilikçi öğretmen kavramıyla ilgili bilgi ve teknoloji toplumunun niteliklerine vurgu yapan “*Araştırmacı Kimlik/Değişimci Kişi*” ve “*Yenilikçi/Gelişime Önem Veren Kişi*” temalarının da öğretmen adaylarının zihinsel imgelerinde öne çıktığı ve en çok metafor üretilen temalar olduğu anlaşılmıştır. Her ne kadar öğretmenin yol gösteren kimliği öğretmen adaylarının zihinlerinde baskın olsa da teknolojik değişim ve dönüşümlerin de yavaş yavaş zihinsel inşa sürecine etki etmeye başladığı söylenebilir. Adayların yeni nesil öğretmen kavramına yönelik “*Zengin/Bilgi Sahibi Kişi*”, “*Şekillendirici Kişi*”, “*Merak Uyandıran Kişi*”, “*Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi*”, “*Özgün Kişi*”, “*Esnek Kişi*”, “*Robot Eğitimcisi Kişi*”, “*Yetenek Kaşifi*” ve “*Sevilen Kişi*” temalarına giren metaforlar ise 1-2 civarında değişmektedir. Dikkat edilecek olursa “*Farklılaştırma Becerisi Olan Kişi*”, “*Özgün Kişi*”, “*Esnek Kişi*”, “*Robot Eğitimcisi Kişi*”, “*Yetenek Kaşifi*” ve “*Sevilen Kişi*” temaları da yeni nesil öğretmen kavramına atıf yapar niteliktedir.

Yeni nesil öğretmen, “Z Kuşağı, Alfa Kuşağı, Dijital Yerli” vb. olarak da isimlendirilen kuşağın öğretmeni olduğu gibi, bu nesli niteleyen öğretmen adayları da aynı kuşağın temsilcileridirler. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adayları 2000 sonrası doğan kuşaktır. Bu neslin internet ve dijital ortamda yetiştiği kaynaklarda belirtilmektedir. E-nesli de olsalar öğretmen adaylarının birçoğu öğretmeni hâlâ yol gösteren rolüyle şemalaştırmaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarına eğitim veren öğretmenlerin X neslini temsil etmesi ve geleneksel-yenilikçi arasındaki bir sınırdan kaynaklanmış olabilir. Bu sonucun bir diğer nedeni ise ekonomik ve sosyal gerekçelerle açıklanabilir. Örneğin yeterli maddi olanaklara sahip olmayan öğretmen adaylarının her ne kadar e-nesil çağında büyümüş olsalar da internete ve dijital araçlara erişimlerinin kısıtlı olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının kişisel bir bilgisayara sahip olmaları, internet kotalarının yeterli olması, internet erişiminin düzeyi vb. sebepler onların e-ortamlarla olan etkileşimlerini belirleyici olabilmektedir. İnternet erişiminin kısıtlı olduğu, yeterince teknik donanımın ve bilişim araçlarının olmadığı sınıflarda eğitim gören öğrencileri, dijital kuşak olarak nitelendirebilmek de hatalı bir genelleme olabilir. Ancak son on yıllarda internetin yaygınlaşmasıyla yavaş da olsa yeni nesil öğretmen algısının değişmeye başladığı, bunda öğretmenlerin de kendini yenilemelerinin etkisi olabileceği söylenebilir. Özellikle COVID-19 Salgın süreciyle öğretmenler teknolojiyi kullanmak zorunda kalmışlar, kendilerini geliştirme yoluna girmişlerdir. Salgın dönemi makalelerinde öne çıkan sorunlar arasında öğretmenlerin teknolojiye

erişimlerdeki kısıtlılıklar ve tekno-pedagojik bilgi açıkları yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları dijital kuşağı temsil etseler de öğretmenlerin dijitalleşmekteki gecikmeleri, adayların yeni nesil öğretmen algısındaki değişimin yavaş olmasına neden olan bir faktör olabilir.

Araştırmanın öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenci kavramına yönelik imgeleri ise “*Doğru Yazılım, Bireysel Farklar, Fikir Sahibi Kişi, Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kişi, Karşılıklı Etkileşimde Olan Kişi, Kayıtsız Kimse, Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi, An’ı Yaşayan Kişi, Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi ve Teknolojiye Bağlı Kişi*” olmak üzere on (10) temada toplandığı anlaşılmaktadır. Erten (2019), Z Kuşağının teknolojiye bağlı kişiler olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın yeni nesil öğrenci temalarından birinin *Teknolojiye Bağlı Kişi* olması, Z nesli özelliklerini ortaya koyan Erten’in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak “*Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kimse*” temasının en çok metafor üretilen tema olması, öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenciyi de kılavuzlanmaya muhtaç konumda görme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Burada dikkat çeken nokta “*Sürekli Gelişen/Meraklı Kişi*” temasına yönelik üretilen metafor sayısının “*Öğretmene İhtiyacı Olan/Şekillendirilen Kimse*” temasında üretilen metaforlara yakın olmasıdır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenciyi, yeni nesil öğretmene oranla daha çabuk benimsedikleri ve daha yenilikçi araçlarla kavramlaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü yeni nesil öğrenci, aynı zamanda öğretmen adayının kendisidir. Aday öğretmenlerin kendi dijital yetkinliklerinin yeni nesil öğrenci algılarını etkilediği, bu kavrama yönelik yenilikçi imgelerinin artmış olabileceği düşünülebilir. Bu neslin kariyer hedeflerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmanın sonuçları, sahip oldukları yetenekleri ortaya koymaktan çekinmediklerini ve işlerini keyifle yapma eğiliminde olduklarını göstermiştir (İnce, 2018). Öğretmen adaylarının yeni nesil öğretmene yönelik olumlu algılarının, kendi kariyer arzuları ile de desteklenmesi önerilebilir. Bu nesil öğrencilerinin *amaca bağlı yaşam tercihleri* öğretmen eğitiminde uygulama okullarında bu adayların yardım amaçlı yardımcı öğretmen etkinliklerinde bulunmalarına olanak sağlanmasıyla pekiştirilebilir. Bu konuda yasal engellerin aşılması için fakülte-MEB iş birlikleri artırılabilir.

Yeni nesil, Z kuşağı, Alfa Kuşağı, Dijital nesil olarak isimlendiren bireylerin bazı özel nitelikleri bulunmaktadır. Örneğin Karadoğan (2019: 16), Z Kuşağı’nın “Dijital Yerliler” ve “Teknolojik Doğanlar” ya da “Ekrangençliği” olmaları için öncelikle internetin yaygınlaşması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu da 1990- 1995 yıllarına denk gelmektedir. İ-Nesli olarak da isimlendirilen bu neslin Matrixs hastalığına tutuldukları (elinden telefonu bırakınca hayatın

biteceği düşüncesi), kavgalarının oldukça az olduğu, görünürlüklerinin sosyal medyada arttığı söylenebilir (Twenge, 2018). Bu sebeplerin bu araştırma için de söz konusu olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretmen adaylarının yeni nesil öğrenci temasında dikkat çeken temalar arasında “*Fikir Sahibi Kişi*”, “*Kayıtsız Kişi*”, “*Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi*” ve “*Teknolojiye Bağlı Kişi*” “An’ı Yaşayan Kişi”, “*Etkileşimde Bulunan Kişi*”, “*Doğru Yazılım*” ve “*Karar Verme Yetkinliği Olan Kişi*” yer almaktadır. Bu temalara ait metaforlar oldukça az olmasına rağmen, yeni nesil öğretmen imgelerinin alanyazındaki Z Kuşağı özelliklerine yönelik tespitlerle tutarlıdır. Örneğin Taş vd. (2017:1037) Z Kuşağını teknolojiyle ilgili, el-göz koordinasyonu gelişmiş, yalnız yaşamayı tercih eden bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının yeni nesil öğrencileri, Z Kuşağı ve sonraki kuşağa benzer şekilde “*An’ı yaşayan, sabırsız, kayıtsız, bilse de bilmese de pekçok konuda görüş ileri sürebilen, yazılımları doğru kullanılırsa yeniliğe kapı aralayabilen*” niteliklerle zihinlerde yapılandırıldıkları söylenebilir. Bu neslin eğitiminde de bir takım önlemlerin alınması yerinde olacaktır. Karadoğan (2019), bu neslin eğitimi için öğretmen eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesini, eğitim sürecinde dönüt sistemlerinin e öğrenmeye uygun duruma getirilmesini, çeşitli yapay zeka araçlarıyla zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına etkili öğretim teknik ve stratejiler kullanılmasını önermiştir. Bu öneriler bu araştırma için de geçerlidir. Ayrıca öğrenme ortamların e neslinin yapay zekâ araçlarıyla kendi öğrenme materyallerini hazırlamaları teşvik edilebilir.

REFERANSLAR

- Barr, R., & Kirkorian, H. (2023). Reexamining models of early learning in the digital age: Applications for learning in the wild. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 12(4), 457–472. <https://doi.org/10.1037/mac0000132>
- Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf sitesinden 17.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten kitap.
- Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 3(12). https://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/capan-bahtiyar-eraslan-09.12.2023_tarihinde_erisilmistir.
- Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197. Retriwed from <https://dergipark.org.tr/en/pub/comuybd/issue/43613/534079>
- Csobanka, Z. E. (2016). The Z generation. *Acta Educationis Generalis*, 6(2), 63-76. doi: <https://doi.org/10.1515/atd-2016-0012>
- Erten, P. (2019). Z Kuşağının Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 190-202. Retriwed from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/44146/487816>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- İnce, F. (2018). Z Kuşağının Girişimcilik Eğilimi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (32), 105-113. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424969>
- Jones, V., Jo, J., & Martin, P. (2007, February). Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students. In *ICUT 2007 (Proc. B), 1st Int. Conf. Ubiquitous Information Technology* (Vol. 12, p. 14).
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları/Visual Arts Teacher Candidates' Metaphors Related To Concept Of" Teaching". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

- Karadoğan, A. (2019). Z Kuşadı ve Öğretmenlik Mesleği. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 9-41. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636>
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage
- Oblinger, D. G. (2005). Learners, Learning & Technology: The Educause Learning Initiative. *Educause Review*, 40(5), 66-75. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0554.pdf>
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1). , <http://uyad.beun.edu.tr/>
- Partnership for 21st Century Skills. 2009. A. framework for 21st century learning. Tucson: AZ: P21. Available at: www.21stcenturyskills.org.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5) Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%2020Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century” skills. *American educator*, 17(1), 17-20.
- Saykılı, A. (2019). Higher Education in The Digital Age: The Impact of Digital Connective Technologies. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşadının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- TDK (2023). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2023). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2022). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587) sitesinden 18.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Twenge, J.M. (2018). İ-Nesli (Çev, Okhan Gündüz). Kaktüs Yayınları.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.17860/efd.49273>

BÖLÜM 23

FEN EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME SENARYOLARININ OLUŞTURULMASI

MURAT ÇETİNKAYA¹¹

ÖZET

Problem çözebilmek bir beceri gerektirir. Üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrenciler, problem çözmede daha başarılıdırlar. Ortaya çıkan problemi fark edebilmek, tanımlayabilmek, çözüm için gerekli verileri toplayıp değerlendirebilmek ve genelleme yaparak sonuca varabilmek üst düzey düşünme becerilerini etkili şekilde kullanabilmeyi gerektirir. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğrencileri karmaşık bir sorun ya da olay ile karşı karşıya bırakarak onlara bu sorunu çözme sorumluluğu verir. PDÖ senaryolarının öncelikle ünite konu kazanımları ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. İyi bir senaryonun; problemin farkına varıldığı, tanımlandığı, çözümü için veriler toplandığı, toplanan verilerin değerlendirildiği ve elde edilen sonuçların genellenebildiği özelliklere sahip olması beklenir. Bu çalışmanın amacı, fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme için uygulanan senaryoların oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken kriterlerin belirlenmesi ve uygulanmış senaryolar üzerinde kriterlerin değerlendirilmesinin yapılmasıdır. İki farklı çalışmada yer alan iki senaryo ayrıntılı olarak incelenmiştir. Senaryoların oluşturulma kriterleri ile senaryoların karşılaştırma analizi yapılmıştır. PDÖ senaryolarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken kriterlerin uygulanmasının önemi literatür incelemesi sonucu daha da ön plana çıkmıştır. İyi planlanmış bir problem senaryosunun fen öğretimine önemli katkılar sunabileceği göz ardı edilmemelidir. Senaryoların içeriğinin değerlendirilmesinden, senaryoların hazırlanması aşamasının konu hakkında ön bilgiye sahip kişiler tarafından gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, probleme dayalı öğrenme senaryolarının ünite konu kazanımları ile doğrudan ilişkili olarak tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler – Fen eğitimi, probleme dayalı öğrenme, problem senaryoları, senaryo değerlendirme, üst düzey düşünme becerileri

¹ Doç. Dr.; Ordu Üniversitesi Ünye Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü.
mcetinkaya@odu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-8808-0524

GİRİŞ

Problem, zihin karışıklığı ile bireyin farkına vardığı ve çözme isteği uyandıran, doğrudan kalıplaşmış bir cevabı olmayan, bireyin kendi mevcut bilgi birikimi yanında yeni bilgiler edinmesi gerekebilecek bir sorun olarak tanımlanabilir.

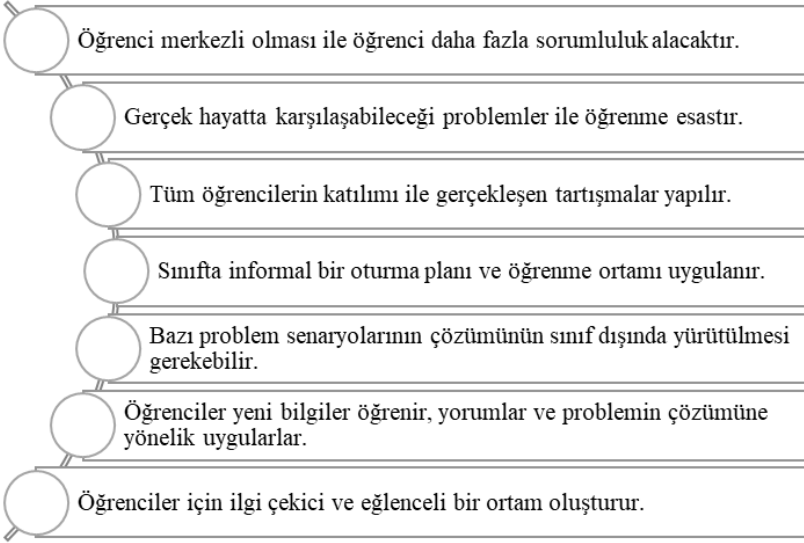
Problem çözebilmek bir beceri gerektirir. Üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrenciler, problem çözmeye daha başarılıdırlar. Ortaya çıkan problemi fark edebilmek, tanımlayabilmek, çözüm için gerekli verileri toplayıp değerlendirebilmek ve genelleme yaparak sonuca varabilmek üst düzey düşünme becerilerini etkili şekilde kullanabilmeyi gerektirir. Bu tür becerilerin nasıl kullanılabileceğini öğrencinin öğrenmesi gerekmektedir. Bu noktada fen bilgisi öğretmenine önemli bir rol düşmektedir. Günlük hayatla ilişkilendirilmiş ders kazanımına uygun olarak oluşturulmuş bir problem öğrencinin ilgisini çekecek ve derse yönelik güdülenmesini arttıracaktır (Çepni, 2012).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir sorun ya da olay ile karşı karşıya bırakarak onlara bu sorunu çözme sorumluluğu verir. İşbirliğine dayalı bir ortamda, fen bilgisi öğretmenlerinin ünite konu kazanımları ile uyumlu senaryolar seçerek, öğrencileri yönlendirecek sorular sorarak onlara rehberlik etmeleri beklenir (Büyükalın, 2013).

İyi yapılandırılmış problem senaryolarının başlıca özellikleri:

- Öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olmalı, araştırmaya yönlendirmelidir.
- Günlük hayat ile ilişkili olmalıdır.
- Çözüm yollarını düşünmeyi gerektirmelidir.
- Senaryo karmaşık olmalıdır.
- İş birliği gerektirmelidir.
- Problem tek cevaplı olmamalıdır, açık uçlu sonuçlar içermelidir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına sağlamalıdır.
- Öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağlamalı ve daha sonra öğrenilecek bilgilerle bağlantı kurabilecek şekilde olmalıdır.
- Senaryo farklı bakış açılarını ortaya çıkarabilmelidir.
- Öğrenciler sürecin her aşamada kendi kararlarını verebilmelidir.

Problem çözmeye dayalı öğrenmeye yönelik uygulamaların fen öğretimine katkıları Şekil 1’de listelenmiştir.



Şekil 1: PDÖ'nün fen öğretimine katkıları

Tablo 1'de Probleme dayalı öğrenme senaryolarının oluşturulmasında uygulanabilecek kriterler yer almaktadır. Senaryo içeriğinin uygunluğuna karar vermek için burada yer alan 14 soruya uygun cevaplar aranmalıdır.

Tablo 1: Probleme dayalı öğrenme senaryolarını değerlendirme kriterleri

PDÖ Değerlendirme Kriterleri

1	Problem öğrenci seviyesine uygun mu?
2	Problem senaryosu dersin kazanımlarını kapsamakta mıdır?
3	Problem senaryosu öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte mi?
4	Senaryo görsel öğelerle desteklenerek zenginleştirilmiş mi?
5	Problem öğrencilerin bilgi düzeylerini Bloom'un bilgi ve kavrama seviyelerinden analiz sentez ve değerlendirme gibi üst sınıf bilişsel becerilerini hitap ediyor mu?
6	Problem gerçek dünya ile ilişkili olup öğrenciler de merak uyandırıyor mu?
7	Problem senaryosu alt problemlere indirgenebilir özellikte mi?
8	Problem senaryosu farklı bakış açılarını ortaya çıkarır mı?
9	Problem, öğrencilerin önceki öğrendikleri ile bağlantılı mı?
10	1 Problem, çözüm için bütün grup üyelerinin işbirliğini gerektirecek özellikte midir?
1	1 Problem, kendi kendine öğrenmeye teşvik edici olup, farklı kaynakları kullanarak araştırma yapmaya uygun mu?
1	1 Problem senaryosu, öğrencilerin "Problem Çözme Basamaklarını" kullanarak çözüme ulaşabilecek nitelikte mi?
2	2
3	1 Problem, daha sonra öğrenilecek konularla bağlantı kurabilme özelliğine sahip mi?
4	1 Problem senaryosu tek cevaplı olmayıp açık uçlu mu?

Problem çözme aşamasında öğrencilerin izlemesi gereken basamaklar vardır. Öğrencilerin bu basamakları izleyerek problemi çözmesi için öğretmen tarafından önceden problem çözme basamaklarını ve nasıl çözüleceğini anlatmış olması gerekmektedir. Öğrencilerin problemi çözerken hangi basamakları uygulamaları gerektiğini biliyor olarak hareket etmeleri problemin çözümünde gereksiz zaman kaybını da önleyecektir.

Problem çözme basamakları (Arslan, 2007):

- Problemin farkına varma.
- Problemi tanıma.
- Problemin çözümünü, olabilecek seçenekleri saptama.
- Seçenekleri değerlendirmede kullanılabilir verileri toplama.
- Verileri değerlendirme.
- Genelleme ve sonuçlara ulaşma.
- Çözümü uygulamaya koyma ve etkinliğini değerlendirme.

İNCELENEN SENARYO ÖRNEKLERİ

Aşağıda, iki farklı çalışmada kullanılmış probleme dayalı öğrenme senaryosu incelenmiştir. Senaryolar değerlendirilirken Tablo 1’de yer alan maddeler ayrı ayrı irdelenmiştir.

İncelenen Örnek Çalışma- 1

İlk incelenen senaryo örneği ortaokul 6. sınıflar için fen bilgisi dersinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur (Kızılkaya, 2017). İncelenen senaryo örneği ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Çalışmanın Sınıf Seviyesi: Ortaokul 6. Sınıf

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmada; ortaokul 6. sınıf seviyesinde bilişsel öğrenme uygulamalarından PDÖ Yaklaşımının ve sosyal öğrenme uygulamalarından Jigsaw I tekniğinin 2013 MEB tarafından önerilen öğretim programı ile karşılaştırarak Bloom Taksonomisi Bilişsel Alanın her bir basamağındaki öğrencilerin akademik başarısına, bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması ve uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İncelenen Senaryo:



Merter koşarak eve gelir. Öyle açılmış ki sormayın gitsin. Annesi evde yok, dayanamaz abisine hadi menemen yapalım der. Abisi, olmaz sucuklu yumurta yapalım der. Bir türlü karar veremezler ne yapacaklarına. Sucuklu yumurta mı yoksa menemen mi? En sonunda sucuklu menemen yapmaya karar verirler. Hemen malzemeleri tezgâha çıkarıp başlarlar sucuklu menemen yapmaya. Önce tereyağını sıcak tavada eritirler. Soğan ve biberler bıçakla doğrayıp tavaya ekledikten sonra onları kavururlar. Daha sonra sucukları bıçak yardımıyla doğrayıp tavaya eklerler. Sucukları da 5-6 dakika kavurduktan sonra rendeledikleri domatesleri de ekleyip hepsini pişirmeye devam ederler. Eee, yumurtaları da unutmaz Merter! En son olarak yumurtaları tavanın içine kırıp, tuz, pul biber ve karabiber ekler. Sonunda yumurtalar da pişince işte o mutlu an gelir. Merter masada ve önünde sucuklu menemen. Bu mutlu anı hiçbir şey bozamaz sanıyorsunuz değil mi? Bu sırada Merter’in annesi eve gelir...

- Fiziksel değişim nedir? Özellikleri nelerdir?
- Yukarıdaki hikâyede bulunan fiziksel değişim örnekleri nelerdir?
- Farklı fiziksel değişim örnekleri yazınız.
- Kimyasal değişim nedir? Özellikleri nelerdir?
- Yukarıdaki hikâyede bulunan kimyasal değişim örnekleri nelerdir?
- Farklı kimyasal değişim örnekleri yazınız.

Senaryoyu PDÖ Değerlendirme Kriterlerine Göre İnceleme

1. Problem öğrenci seviyesine uygun mu?
2. Problem, öğrenci seviyesine uygundur.
3. Problem Senaryosu dersin kazanımlarını kapsamakta mıdır?
4. Ünite konusuna ait kazanım: “Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar.” Kısmen karşılanmaktadır.
5. Problem senaryosu öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte mi?
6. Evet.
7. Senaryo görsel öğelerle desteklenerek zenginleştirilmiş mi?
8. Görsel öğe kullanılmış, fakat görsellerin problem durumu ile bağlantısı olmamakla beraber öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik olduğu görülmektedir.
9. Problem öğrencilerin bilgi düzeylerini Bloom’un bilgi ve kavrama seviyelerinden analiz sentez ve değerlendirme gibi üst sınıf bilişsel becerilerini hitap ediyor mu?
10. Senaryonun, PDÖ senaryosunun hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken kriterleri içermediği görülmektedir. Problem, Merter’in annesi gibi görünmektedir. Bunun haricinde senaryo da herhangi bir problem bulunmamaktadır. Öğrencilerin üst sınıf bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirecek bir problem ortaya koyulamamıştır.
11. Problem gerçek dünya ile ilişkili olup öğrenciler de merak uyandırıyor mu?
12. Senaryo gerçek dünya ile ilişkili olup, kazanımlara yönelik bir problem durumu bulunmamaktadır.
13. Problem senaryosu alt problemlere indirgenebilir özellikte mi?
14. Hayır.
15. Problem senaryosu farklı bakış açılarını ortaya çıkarır mı?
16. Hayır.
17. Sunulan senaryo farklı bakış açılarının oluşmasına uygun değildir.
18. Problem, öğrencilerin önceki öğrendikleri ile bağlantılı mı?
19. Hayır.

20. Problem, çözüm için bütün grup üyelerinin işbirliğini gerektirecek özellikte midir?
21. Hayır.
22. Senaryo grup çalışmasını gerektirecek bir içeriğe sahip değildir.
23. Problem, kendi kendine öğrenmeye teşvik edici olup, farklı kaynakları kullanarak araştırma yapmaya uygun mu?
24. Problem, öğrencinin mevcut bilgilerinin menemen yapılışı esnasında menemen malzemeleri ile ilişkilendirilerek eşleştirilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Farklı kaynakları kullanarak araştırma yapılması gerekmemektedir.
25. Problem senaryosu, öğrencilerin “Problem Çözme Basamaklarını” kullanarak çözüme ulaşabilecek nitelikte mi?
26. Senaryo, aşağıda yer alan problem çözme basamaklarını uygulayabilecek bir probleme sahip değildir.
27. Problem, daha sonra öğrenilecek konularla bağlantı kurabilme özelliğine sahip mi?
28. Hayır.
29. Problem senaryosu tek cevaplı olmayıp açık uçlu mu?
30. Hayır.
31. Sorular tek cevaplıdır ve doğrudan bilgiye dayalıdır.

İncelenen Örnek Çalışma – 2

İncelenen ikinci senaryo örneği ortaokul 7. sınıflar için fen bilgisi dersinde kullanılmıştır (Schuchardt, 2015). İncelenen senaryo örneği ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Çalışmanın Sınıf Seviyesi: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencileri

Çalışmanın Amacı: Probleme dayalı öğrenme yönteminin ve bilimsel çalışma basamaklarının öğrenciler tarafından uygulanması ve muhakeme yapma ve düşünme becerileri vasıtası ile kendilerine deneyim kazandırmalarını sağlamak.

İncelenen Senaryo

Neyse ki şehrin öbür ucunda daha büyük bir eve taşındınız ama ne yazık ki nakliye kamyonundan her şeyi çıkarmaya yardım etmesi gereken kişi sizsiniz. Mutfak malzemesi etiketli bir kutu sizin için çok ağır değildi, bu yüzden onu evin içine taşıyorsunuz. Siz yürürken küçük sinir bozucu kardeşiniz size çelme takıyor ve kutu toprak yola düşüyor! Sinirlenerek kutuyu sizin için mutfağa taşımasını istediniz.

Mutfağa vardığınızda un, tuz, şeker, kabartma tozu, biber gibi mutfak malzemelerini ve diğer eşyaları paketinden çıkarırken, düştüğünüzde bunlardan bazılarının kutunuzun altına döküldüğünü fark ediyorsunuz. Tuz, çok sayıda patlamış mısır tanesi, haşhaş tohumu ve kız kardeşinizin demir haplarından küçük parçalara ayrılmış bazı demir hapları var. Kansızlığı için o ezilmiş demir haplarını alıyor. Bu eşyaları kurtarmanız mümkün ancak açıkça karışmış durumdalar!

Bu sorunu çözmek için ne gibi adımlar atılabilir?

Senaryoyu PDÖ Değerlendirme Kriterlerine Göre İnceleme

- 1- Problem öğrenci seviyesine uygun mu?
 1. Problem senaryosu 7.Sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışma olduğu için konu ve kazanımlarına uygundur.
 - 2- Problem Senaryosu dersin kazanımlarını kapsamakta mıdır?
 2. Karışımların ayrılması konu ve kazanımlarını kapsamaktadır.
 - 3- Problem senaryosu öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte mi?
 3. Senaryo ilgi çekici ve merak uyandırıcıdır. Yapılandırılmamış bir senaryo olup problem basamakları hakkında araştırma yapmak öğrenciye düşmektedir.
 - 4- Senaryo görsel öğelerle desteklenerek zenginleştirilmiş mi?
 4. Senaryo konuya uygun görsellerle zenginleştirilmemiştir. Fakat senaryoda açıkça bir problemin varlığı açıktır.
 - 5- Problem öğrencilerin bilgi düzeylerini Bloom'un bilgi ve kavrama seviyelerinden analiz sentez ve değerlendirme gibi üst sınıf bilişsel becerilerini hitap ediyor mu?
 5. Senaryoyu gözden geçirdiklerini de öğrenciler bir problemin olduğunu hissedebilirler. Senaryoya göre laboratuvar ortamında uzun süreli bir çalışmaya tabi tutulmuş belli aşamalarda zorlansalar da analiz, sentez, değerlendirme gibi basamakları uygulamak sureti ile senaryodaki problemin çözümüne ilişkin öğrenme yolu ile çalışmalarını devam ettirebilirler.
 - 6- Problem gerçek dünya ile ilişkili olup öğrenciler de merak uyandırıyor mu?
 6. Evet, problem gerçek yaşamda da karşımıza çıkabilecek durumları içermektedir.
 - 7- Problem senaryosu alt problemlere indirgenebilir özellikte mi?
 7. Senaryo yapılan yönlendirmelerle yeni problemlere indirgenebilir.
 - 8- Problem senaryosu farklı bakış açılarını ortaya çıkarır mı?

8. Bilimsel veriler doğrultusunda öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını tamamen söylemeksizin yüzeysel açıklamalarla öğrencilerin çalışmanın devamını getirmelerini gerektiren bir süreçtir. Senaryoyla bağlantılı sorular ve cevaplar geliştirmek sureti ile farklı bakış açılarının da ortaya çıkmasını sağlayacak düzeyde bir senaryodur.
- 9- Problem, öğrencilerin önceki öğrendikleri ile bağlantılı mı?
9. Problem senaryosu önceki öğrendikleri ile bağlantı kurulabilecek özelliktedir. Bu problemim çözümünde öğrenciler karışımları ayrıştırma metot ve tekniklerini teorik olarak öğrenmiş ve bu deneysel çalışmalar ile de ortaya koyabilecek düzeydedirler.
- 10- Problem, çözüm için bütün grup üyelerinin iş birliğini gerektirecek özellikte midir?
10. Problem iş birliği ile ve grup çalışmasına imkân sağlayacak niteliktedir.
11. Bu çalışma için laboratuvar ortamlarında deney grupları oluşturulmuştur iş birliği ve grup çalışmasına uygun seçilmiş bir probleme dayalı öğrenme senaryosudur.
- 11- Problem, kendi kendine öğrenmeye teşvik edici olup, farklı kaynakları kullanarak araştırma yapmaya uygun mu?
12. Problem senaryosu öğrenmeye teşvik edici ve araştırmaya açık bir konudur. Öğrencilerin çözüme ilişkin deney düzeneği hazırlamaları ve sonuçları görebilerek değerlendirmeleri amaçlanmış ve çalışma sonunda öğrencilerin araştırmalar yaparak sonuçlara vardıkları görülmüştür.
- 12- Problem senaryosu, öğrencilerin ‘Problem Çözme Basamaklarını’ kullanarak çözüme ulaşabilecek nitelikte mi?
13. Problem senaryosu “Problem Çözme Basamakları” kullanılacak niteliktedir.
- 13- Problem, daha sonra öğrenilecek konularla bağlantı kurabilme özelliğine sahip mi?
- 14.8. sınıfta öğrenecekleri konuların alt yapısını oluşturacak nitelikte olup çalışma içerisinde sonraki yılların konu ve kazanımlarına yer verilmediği görülmüştür.
- 14- Problem senaryosu tek cevaplı olmayıp açık uçlu mu?
15. Problem tek ve kısa cevaplı bir problem olmayıp farklı çözüm yolları ileri sürülebilecek düzeydedir. Problemin çözümüne ilişkin öğrenciler farklı görüşler beyan edebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

PDÖ senaryolarının öncelikle ünite konu kazanımları ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. İyi bir senaryonun; problemin farkına varıldığı,

tanımlandığı, çözümü için veriler toplandığı, toplanan verilerin değerlendirildiği ve elde edilen sonuçların genellenmediği özelliklere sahip olması beklenir. İyi bir PDÖ senaryosunun bu özelliklerin önemli bir çoğunluğuna hitap ediyor olması beklenir. İncelenen probleme dayalı senaryo örneklerinin ilkinde bu özelliklerin birçoğuna dikkat edilmediği görülmektedir. Problem tam olarak oluşturulamamıştır. Ayrıca, senaryo sonrasında verilen sorular doğrudan bilgi sorularıdır. Bu soruların da öğrencileri araştırmaya yönlendirici, problemi keşfetmeye odaklı düşünme soruları olması gerekmektedir. Bir diğer ikinci senaryo örneğinde ise, probleme dayalı öğrenme için daha uygun olduğu söylenebilecek bir senaryo örneği olduğu görülmektedir. Bu örnekte yer alan yapılandırılmamış bir senaryo olup problem basamakları hakkında araştırma yapmak öğrenciye düşmektedir. Öğrencilerin çözüme ilişkin deney düzeneği hazırlamaları ve sonuçları görerek değerlendirmelerinin amaçlandığı ve çalışma sonunda öğrencilerin araştırmalar yaparak sonuçlara vardıkları görülmüştür. Bu durum, probleme dayalı öğrenme senaryoları için istenen bir özelliktir.

Öğrencilerin öğrenmelerine üst düzey katkı sunabilecek bir senaryonun fen öğretimi için olumlu yönde iyi bir fırsat olması göz önüne alındığında senaryoların büyük bir titizlikle oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

REFERANSLAR

- Kızılkaya, A. (2017). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve jigsaw i tekniğinin öğrencilerin bloom taksonomisi bilişsel alanın her bir basamağındaki akademik başarısına ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schuchardt, D. S. (2015). *Problem Based Learning and the scientific process*. Master's thesis. Michigan State University.
- Çepni, S. (Ed) (2012). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükalın Filiz, S. (Ed) (2013). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2007). *Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğretim yönteminin kavramsal öğrenmeye etkisi*, Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 24

MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ VE TEKNİK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN GLECEKTEKİ ÇALIŞMA HAYATLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

CUMHUR DEMİRALP¹

SONER DEMİRALP²

1

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumun önemli bir kaynağıdır. Eğitimli insan da bu anlamda her toplumun vazgeçilmez bir unsurdur. Ekonomik ve sosyal yönlerden bireylerin ve ülkelerin güçlenmesi için eğitim ve eğitimli insan en değerli araçlardandır (APA, 2010). Eğitim en genel tabirle; bireyi yaşama hazırlayan tüm sosyal süreçleri içermektedir (Gutek, 2001). Bireyin, yeteneklerinin, tutumlarının ve olumlu değer davranışlarının geliştiği süreç eğitim sürecidir (Tezcan, 1985). Eğitim süreci hem bireylerin hem de toplumların refahını etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim olgusu ciddiye alınması gereken hassas bir konu olduğu açıktır. Özellikle mesleki ve teknik eğitimin bireylere ve ülkelere katkısının göz ardı edilmemesi gerektiği bu bağlamda önemlidir.

Bu anlamda endüstrileşme öncesine bakıldığında bir mesleğin öğrenilmesi usta-çırak ilişkisi ya da baba mesleğinin devam etmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu süreç sanayileşmeden sonra da devam etmekle birlikte; endüstrileşme ile beraber meslek kazandırma görevinin okullara verildiği gözlemlenmektedir (Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014).

Meslek ve teknik eğitimde amaç; çevresiyle uyumlu bireylerin yetişmesini sağlayarak üretken ve verimli bireyler yetiştirmektir (Atherton, J, 1999: akt: Düzcükoğlu vd., 2005). Mesleki ve teknik eğitimin ülkemizde kuruluş amacına bakıldığında ülkenin kalkınması ve gelişmesi için teknolojik yeniliklerin mesleki ve teknik okullar aracılığıyla topluma yayılmasını sağlamakla birlikte

¹ Öğr. Gör. Dr.; Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. cmhrdmrlp@gmail.com ORCID No: 0000-0001-7138-2964
Psikolog; Hakkari Gençlik Spor İl Müdürlüğü. pisocoloq0630@gmail.com ORCID No: 0009-0002-1257-1639

gerekli olan becerikli, yetenekli ve teknik insan gücünün bu anlamda kazanmaktır (Sezgin, 1987). Buna rağmen mesleki ve teknik liselerin özellikle ülkemizde farklı sorunları olduğunun altını çizmek gerekir. Bu bağlamda Taymaz (1979) bu liselerin teknik insan gücünü karşılamak noktasında kurulmasına rağmen mezun öğrencilerin sanayi sektöründe ihtiyaçları karşılayamadığını belirtmektedir (Akt. Aksoy, 1995). Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim sürecinde olan bireylerin teknolojik gelişmelere entegre bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir (Alkan vd., 1998).

Mesleki ve teknik okullarındaki müfredatların teori ve pratik anlamda iyi bir şekilde uyumlu olmadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda staj uygulamalarına giden öğrencilerin okuldaki öğretilen bilgi, beceri ve tutumlarla yeterli olmayan bir durumla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. İş yerlerinde yeni karşılaştıkları makine, araç ve donanımların öğrencilerin bu anlamda iş yerlerine uyumlarını zorlaştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2001). Dolayısıyla mesleki ve teknik okullar, özellikle meslek edindirmede önemli bir işleve sahiptir. Böylesi önemli bir işlevi olan yapının gelecekte nasıl bir çalışma hayatı yaşayacakları da kıymetlidir. Bu anlamda mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin bu sürece ilişkin algılarının araştırılması konunun önemini daha da artırdığı düşünülmektedir.

Tüm bu durumlar mesleki ve teknik liselerdeki öğrencilerin çalışma hayatlarına yönelik süreçleri etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisesi öğrencilerin gelecekteki çalışma hayatlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmeye çalışılması bu konuya dair farklı farkındalıkların sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Metafor kavramı, dünyayı ve çevreyi algılamada bireye katkı sağlayan bir düşünme şeklidir (Morgan, 1991). Ayrıca metafor, bireyin kendi dünyasını anlamada ve yapılandırmada bireye zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması oluşturmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Bir şeyi ifade etmek için ona benzetilen şeyi mecaz, iğreti ve istiare olarak kullanmaya metafor denmektedir (TDK, 1988). Birey metaforu günlük hayatta bazı durumlara anlam vermek adına ve bunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak için benzetme veya mecazlar aracılığıyla kullanmaktadır (Şişman, 2002). Bu bağlamda metaforik olarak mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmeye çalışılması bu araştırmaya daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemi

Mesleki ve teknik eğitim hem ülkemizde hem de tüm dünyada geçmişten günümüze kadar işlevsel bir konumda olduğu görülmektedir. Özellikle günümüzde çalışma hayatında teknolojik gelişmelere ayak uydurmuş yetenekli, becerikli, uzman ve teknik bireylerin yetişmesinin günlük hayatı ne kadar kolaylaştırdığı bilinmektedir. Ancak ülkemizde mesleki ve teknik liselerde eğitim-öğretim gören öğrencilere olan algıların maalesef çok yapıcı olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bu konuya dair saha araştırması yapılmasının ne denli gerekli olduğunu göstermektedir. Özellikle mesleki ve teknik lisesinde öğrencilerle doğrudan iletişim halinde olan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisesi öğrencilerin çalışma hayatlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmeye çalışılması önemli görülmektedir.

Dolayısıyla mesleki ve teknik liselerde halihazırda çalışan öğretmenlerin görüşlerine bakılmasında özellikle konunun hassas ve önemli olduğu gerekçesidir. Mesleki ve teknik okullarına yönelik yapılan her çalışma yeni farkındalıklar oluşturacağından konunun özü itibarıyla çok önemli olduğu düşünülmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal katkısı fazla olan bu okulların daha nitelikli, kaliteli ve toplum nezdinde de daha pozitif bir algıya ulaşması için bu tarz çalışmaların katkısının olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatların yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Böylelikle bu olgu üzerinde belirlenen görüşlerin tartışılması amaçlanmaktadır. Mesleki ve teknik lisesi öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan bu öğretmenlerin metaforik algıları konuya yönelik okuyuculara ve bu alanda araştırma yapacak bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu anlamda mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin çalışma hayatlarındaki rolü konusunda da bir paradigma oluşturacağı amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Toplumsal bir olay veya olguyu kişilerin bakış açılarından görmesini sağlayan nitel yöntemler, bu bakış açılarını oluşturan toplumsal yapı ve süreçlerin ortaya çıkmasında katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Metafor tekniği de nitel araştırma yöntemlerinden dil kullanımı noktasında yararlanılan bir tekniktir. İfade

edilemeyen durumların, süreçlerin daha anlaşılır bir konuma gelmesine katkı sağlamak amacıyla metaforlar kullanılmaktadır (Akşehirli, 2007).

Birey, duygularını açıklarken çoğu zaman gizleme gereği duymaktadır (Baumeister vd., 2002). Sosyo-kültürel semboller, korku ve deneyimler bireyin doğduktan sonra zihninde bilinçaltına yerleşmektedir. Birey kişisel tercihlerini bilinçaltının yönlendirmesiyle gerçekleştirdiği düşünülmektedir (Jung, 1997). Dolayısıyla metafor tekniği, bilinçaltındaki düşüncelerin ortaya çıkmasında kullanılabilir bir teknik olduğu ifade edilebilir. Silman ve Şimşek (2006) metaforların, sosyal olay ve olguları anlamada, karşılaştırmada ve betimleme yapmada yardımcı olabilecek bir teknik olduğu belirtilmektedir. Aydın (2011) metaforlar sayesinde bir kavram, olay veya olguya karşı algıların ortaya çıkması hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da metafor tekniği ile ilişkili olan konuya yönelik algıların ortaya çıkması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Hakkâri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hakkari/Merkez'de bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapmakta olan ve farklı branşlarda % 55.17'si erkek; % 44.83'ü kadın olmak üzere 29 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın daha nesnel ve objektifliğini artırmak amacıyla amaçlı rasgele örneklem belirlenmiştir. Flick'e (2014) göre amaçlı rasgele örneklem, daha zengin verilere ulaşmada kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmanın inanırlığını artırmada başvurulan bir yoldur.

Bu bağlamda örneklem belirlenirken literatürde 5 ile 25 katılımcı arasında olabileceği söylenmektedir (Neuman, 2014; Patton, 2005). Dolayısıyla araştırmanın örneklem sayısı 29 olması evreni temsil edebileceğini göstermektedir. Çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik bilgileri Tablo'1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler			
		Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	21-25	1	% 3.45
	26-30	7	% 24.14
	31-35	13	% 44.83
	36-40	5	% 17.24
	41-45	1	% 3.45
	46 ve üzeri	2	% 6.90
Toplam		29	% 100
Cinsiyet	Kadın	13	% 44.83
	Erkek	16	% 55.17
Toplam		29	% 100
Kıdem Yılı	1-3	11	% 37.93
	4-7	5	% 17.24
	8-11	8	% 27.59
	12-15	2	% 6.90
	16 ve üzeri	3	% 10.34
Toplam		29	% 100

Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada Hakkâri/Merkez’de bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapmakta olan ve farklı branşlarda % 55.17’si erkek; % 44.83’ü kadın olmak üzere 29 öğretmen katılım gerçekleştirmiştir. Çalışmanın başında katılımcı sayısı 34 olarak belirlenmesine rağmen 5 katılımcının sorulara verdikleri yanıtların eksik ve hatalı olduğu tespit edildiğinden bu sayı 29 katılımcıya düşmüştür. Mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için iki aşamalı form kullanılmıştır.

İlk aşamada; çalışma kapsamında öğretmenlere;” Mesleki ve Teknik Lisesi Öğrencileri Çalışma Hayatında Bir Vücutun ‘dır(dir/dur/dür)’” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise katılımcıların gerekçelerini belirlemek amacıyla “Çünkü;” şeklinde açık uçlu bir soru yönlendirilmiştir. Açık uçlu soruda görüldüğü gibi metafor olarak “İnsan Bedeni” kullanılmıştır. Mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatları hakkında mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerden metafor olarak kullanılması istenen insan bedenine ait “Beyin”, ”El ve Kol”, “Ayak ve Bacak”, ”Kalp” ve “Göz” seçeneklerden birine benzetilmesi beklenmiştir. Katılımcıların doldurulması istenen bu formlar temel veri aracı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin toplanmasında katılımcıların özgün yanıtlarına çok müdahale etmeden ve gerektiğinde çalışmaya katılanların söylediklerinin doğrudan alıntılanması yapılarak okuyucuya sunulmasıdır (Wolcott, 1994). İçerik analizi ise katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda benzeyen veriler belirli bir tema noktasında bir araya getirilerek analiz etme sürecidir (Yıldırım & şimşek, 2006).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadaki analizlerin sonuçları amaca uygun bir şekilde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Metaforlara Göre Dağılımı

Metafor	Frekans(f)	Yüzde(%)
Beyin	2	% 6.90
El ve Kol	14	% 48.28
Ayak ve Bacak	9	% 31.03
Kalp	3	% 10.34
Gz	1	% 3.45
Toplam	29	% 100

Tablo 1'e göre katılımcıların % 48.28'i mesleki ve teknik lisesi ğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatlarına ilişkin kullandıkları en fazla metafor "El ve Kol" metaforu ve bunu takip eden ikinci metafor ise % 31.03 "Ayak ve Bacak" metaforu olduğu görülmektedir. En az kullanılan metaforlar ise "Kalp" (% 10.34), "Beyin"(%6.90) ve "Göz"(%3.45) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Beyin Metaforuna İlişkin Görüşleri

Rehber Öğretmen:” Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun beynidir. Çünkü yapılacak faaliyetlere önyak olarak hızlı ve pratik çözümler üretip uygulamaya koyabilmektedirler”.

Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun beynidir. Çünkü mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatlarında daha yaratıcı, verimli ve aktif rol oynamaktadırlar”.

Beyin metaforunu 2 öğretmenin tercih ettiği görülmüştür. Tablo 3 incelendiğinde iki öğretmenin de konuya ilişkin görüşleri belirtilmiştir. İki görüşe de bakıldığında özellikle yaratıcılık, pratiklik gibi temalardan bahsetmiş olmaları bilişsel özelliklerle ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür. İki öğretmenin de görüşleri beynin bu özelliklerine dönük görüşler olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu metaforu kullanmış oldukları düşünülmektedir. Dolayısıyla mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatlarında çalıştıkları alana ilişkin bilişsel düzeyde etkili bir konumda oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların El ve Kol Metaforuna İlişkin Görüşleri

Edebiyat Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun elidir. Çünkü bu öğrencilerden işlevsel olarak yararlanılmaktadır”.

Turizm ve Otel İşletmeciliği Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun koludur. Çünkü meslek liselerinde mesleki eğitim verilmekte ve daha çok ara elaman yetiştirilmektedir. Bu nedenle meslek lisesi öğrencilerinin çalışma hayatında bir vücudun kolu görevi göreceğini düşünüyorum.”

Mobilya ve İç Mekân Tasarımı Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun eli ve koludur. Çünkü mesleki ve teknik liseler fiziki ve teknik anlamda gerekli bireylerdir.”

Matematik Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun el ve kolları gibidir. Çünkü arı işçiler gibi çok çalışan ve iş yapan ancak az bahsedilen bireylerdir maalesef”.

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: “Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun kollarıdır. Çünkü her anlamda destek veren bireylerdir.”

Sağlık Hizmetleri Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun el ve kollarıdır. Çünkü meslek liselerinin çoğunluğunda el ve kol becerisi gerektiren alanlar mevcuttur.*”

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: ““*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun elidir. Çünkü ara elamanlardır. Üretim yapmaktadırlar.*”

El ve kol metaforunu tercih edenlerin 14 öğretmen olduğu görülmüştür. Tablo 4 incelendiğinde bu metafora ilişkin bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşler incelendiğinde genel olarak işlevsellik, teknik, ara elaman, çalışkanlık, destekçi gibi temaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleki ve teknik lisesi öğrenciler çalışma hayatında üretime destek olabilecek önemli rolleri olan bireyler oldukları düşünülebilir. El ve kol vücuda destek veren bir mekanizma olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla görüşlerin bu durumla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Ayak ve Bacak Metaforuna İlişkin Görüşleri

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayaklarıdır. Çünkü mesleki liselerde yetişen öğrenciler gelecekte fabrika, atölye gibi yerlerde çalışacaklarını düşünecek olursak, bu öğrenciler mesleki liselerde bunun eğitimini almakta ve bu alanlar öğrencilerin uygulama sahası olmaktadır. Bunun yanında mesleki liseler hem kalifiye eleman yetiştirmekte hem de deneyimleri ile yönetici olabilmektedirler.*”

Tarih Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayaklarıdır. Çünkü sistemlerin ayakta kalması için nitelikli ara eleman olan kişilerdir.*”

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayaklarıdır. Çünkü faaliyetlerin gerçekleşmesi için onların teknik ve mesleki bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sistemin yürümesi, en azından hareket edebilmesi onların gayretleriyle olmaktadır. Kalp ve beyin gibi ana unsur olabilecekleri durumlar ortaya çıksa da devamlılık açısından ayak ve bacak olmaları daha gerçekçi görünmektedir.*”

Bilişim ve Teknolojileri Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayak ve bacaklarıdır. Çünkü toplumun ihtiyaç duyduğu kalifiye elemanlardır.*”

Çocuk Gelişimci: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayak ve bacaklarıdır. Çünkü bu kişiler ara elaman olduğundan sistemi işlevsel kılar.*”

Fizik Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun ayak ve bacaklarıdır. Çünkü sistemin yürümesi ve çalışması için gereklidir.*”

Ayak ve bacak metaforunu tercih eden öğretmenlerin 9 kişi oldukları bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin sistemin yürümesi, ayakta kalması, hareket edebilmesi, devamlılığın olması, uygulama sahasında olunması ile yöneticilik gibi temalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca bunları yapabilecek kalifiyeli, nitelikli ve ara eleman olma özelliklerinden bahsetmeleri dikkat çekicidir. Bu bağlamda vücudun ayak ve bacakları; yürüme, hareket etme, bir yerden bir yere gidebilme, ayakta kalabilme gibi işlevleri olan bir mekanizmadır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri bu durumla ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 6. Katılımcıların Kalp Metaforuna İlişkin Görüşleri

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir kalbidir. Çünkü o olmadan yaşayamaz, gelişemez çalışma hayatı sektöre uğrar, nitelikli liyakatli personel olmadan ticaret ve sanayi sektöründe istenilen verim alınmaz.*”

Turizm ve Otel İşletmeciliği Öğretmeni: “*“Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun kalbidir. Çünkü çalıştıkları sektörlerde canlılığı sağlamaktadırlar”.*

Pazarlama ve Perakende Öğretmeni: “*Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir kalbidir. Çünkü meslek liselerinde kalifiye eleman yetiştirdiğimiz için her meslek dalı hayata taze kan pompalar eğer mesleğinde yetkin ve bilgili yeteri kadar meslek sahibi insan yetiştiremezsek hayata kirli kan akışını olur ve bunun sonucunda hayat durur.*”

Kalp metaforunu tercih eden öğretmen sayısı 3 olduğu saptanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde bu görüşlerin tamamına yer verildiği görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin yaşam, canlılık gibi temalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin çalışma hayatlarında çalıştıkları ilgili alana hayat veren bir durumdan bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda vücudun kalbi insanın yaşamını devam etmesinde anahtar bir organdır. Kalbin durması o insanın hayatının da durması demektir. Dolayısıyla çalışma hayatında mesleki ve teknik lisesi bireylerin olmaması çalıştıkları ilgili sektörün durması ile ilişkili

olduğu yorumu yapılabilir. Bundan dolayı mesleki ve teknik elamanlar çalışma hayatının sürekli işleyebilmesi anlamında önemli bir yerdedirler.

Tablo 7. Katılımcıların Göz Metaforuna İlişkin Görüşleri

Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni: *“Mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatında bir vücudun gözüdür. Çünkü bu bireyler görerek ve uygulayarak öğrenir ve gerçek hayata uygular”*.

Göz metaforunu tercih eden sadece 1 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmen görüşünün görüp uygulayabilme temasına vurgu yaptığı düşünülmektedir. Mesleki ve teknik elamanlar çalışma hayatlarında gözlemlediklerini hayata geçirip üretim yapan bireyler oldukları söylenebilir. Bu bağlamda vücudun göz organı görme, dikkat etme gibi özellikleri olan bir orandır. Görme olayı öğrenmenin kolaylaşması için de önemli bir etkidir. Dolayısıyla mesleki ve teknik elemanların dikkat becerilerinin yüksek olabileceği ifade edilebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatların yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda mesleki ve teknik lisesi öğrencilerinin çalışma hayatlarında nasıl bir algıya sahip olduklarını belirleme açısından “İnsan Bedeni” metafor olarak kullanılmıştır. “Beyin, El-Kol, Ayak-Bacak, Kalp ve Göz” organlarından birine benzetmeleri beklenmiştir. 29 katılımcıdan 14 kişi metafor olarak “El-Kol”, 9 kişi “Ayak-Bacak”, 3 kişi “Kalp”, 2 kişi “Beyin” ve 1 kişi de “Göz” metaforunu kullanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde birey çevresiyle uyumlu hale getirilerek üretken ve verimli kişiler olmaları beklenmektedir. Yaratıcılık, problem çözme, sorumluluk alma, karmaşık sistemleri anlama, işbirliği yapma, uyum sağlayabilme, iletişim becerisine sahip olma gibi özellikler küreselleşen dünyada bireylerden beklenen başlıca özellikler olduğu belirtilmektedir (Atherton, J, 1999: akt: Düzcükoğlu, vd., 2005). Dolayısıyla mesleki ve teknik bireylerin özelliklerinin bu yönde olması konusunda beklentilerin olduğu anlaşılabilir.

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin metaforik görüşlerine bakıldığında meslek lisesi öğrencilerinin çalışma hayatlarında önemli bir konumda oldukları görülmüştür. Çalışkanlık vasfına sahip, teknik ve destek hizmetlerde aranan, çalıştıkları yerde işlevsel olabilecek bireyler oldukları

sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda özellikle “El ve Kol” metaforuna benzetilmiştir.

Ayrıca mesleki ve teknik lisesi öğrencilerin çalışma hayatlarında çalıştıkları ilgili sektöre de katkıları olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bu durumu “Ayak ve Bacak” metaforundaki görüşler incelendiğinde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; sektörün ayakta kalması, sistemlerin işlemesi ve yürüebilmesi, devamlılığın sağlanması, dinamik olunması ile sahada/uygulama alanlarında olunması gibi süreçlerde mesleki ve teknik bireylerin katkıları ifade edilmektedir. Yine aynı metafor üzerinden katılımcıların mesleki ve teknik elemanların ilerde yönetici olabilecek vasıfları olduğuna da dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda “Ayak ve Bacak” bedeninin ilerlemesini sağladığı düşünüldüğünde yöneticilik ile benzetim yapılması uyumlu bir metaforik algı olduğu ifade edilebilir.

Bunların yanında özellikle kullanılan “Kalp” metaforunda da sektöre ve topluma canlılık getiren, hayat veren mesleki ve teknik elemanların bu bağlamda yaşam suyu oldukları belirtilebilir. Dolayısıyla mesleki ve teknik liselere çok daha önem verilmesi çıkarımı yapılabilir. İnsan bedeninin en temel yaşamsal işlevini sağlayan “Kalp” olmadığında fiziksel bir ölüm meydana geldiği bilinmektedir. Bu anlamda mesleki ve teknik liselere verilmeyen değerin ve önemin toplumsal olarak sonuçları ağır olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmada özellikle “Beyin” metaforunu kullanan katılımcıların görüşlerine bakıldığında mesleki ve teknik lisesi öğrencilerin çalışma hayatlarında yaratıcılık, pratiklik, hızlı ve verimli olmaları “Beyin” metaforu ile uyumlu olduğu ve bu bireylerin çalışma hayatlarındaki katkılarının ne derece önemli olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra “Göz” metaforunda özellikle uygulamalarda görerek öğrenen mesleki ve teknik bireylerin dikkat etme becerilerinin de gelişmesi anlamına geldiği belirtilebilir.

Tüm bu metaforik algılar düşünüldüğünde mesleki ve teknik lisesi öğrencileri çalışma hayatlarında birçok işleve sahip olabilecek kişilerdir. Ancak bu bağlamda nitelikli, uygulama alanlarında çalışmaları amacıyla daha fazla STK kuruluşlarıyla iş birliği yapılması gerekmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik okullara öğrenci alımlarında becerilere dönük performans değerlendirme gibi sınavların olması kaliteli ve yetenekli öğrencilerin gelmesini sağlayabilir. Bunların yanında mesleki ve teknik liselerin veya okulların cazibesini artırıcı politikaların olması gerekebilir. Böylelikle mesleki ve teknik okullara puanı düşük olanlar değil becerileri uygun olanların girmesi sağlanabilir. Mesleki ve teknik okullarına olan olumsuz algıların en aza indirilmesi bağlamında özellikle ilkököl/ortaokul kademelerindeki öğrencilerin ilgileri, yetenekleri çerçevesi içinde meslek okullarının anlamı, tanımı ve içeriği hakkında farkındalıkların

geliştirilmesi önemlidir. Bu anlamda rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimi aracılığıyla aile, okul ve öğrenci iş birliğinde en doğru yönlendirmenin yapılması gereklidir.

REFERANSLAR

- Aksoy, H. H. (1995) *Endüstriyel teknik ortaöğretim mezunlarının eğitim-istihdam ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akşehirli, S. (2007). Çağdaş metafor teorisi. Ege Edebiyat. <http://www.egeedebiyat.org/>
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Alkim Yayınları.
- American Psychological Association. (2010). *Facing the school dropout dilemma*. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropoutprevention.aspx#>
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-108.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Baumeister, R. F., Dale, K., ve Sommer, K. L. (2002). Freudian defence mechanisms and empirical findings in modern social psychology: Reaction formation, projection, displacement, undoing, isolation, sublimation and denial. *Journal of Personality*, 66(6), 1081-1124.
- Düzcükoğlu, H., Asiltürk, İ. ve Yaşar, M., (2005, Haziran) *Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ve Modüler Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. AB Kopenhag Süreci ve Maastrich Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı . Ankara
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Gutok, G. L. (2001). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar, (Çev. N. Kale), Ankara: Ütopya Yayınevi, 353 s.
- Jung, K. G. (1997). *Analitik psikoloji* (Çev. Ender Gürol). Payel Yayınları, İstanbul.
- Morgan, G. (1991). *Images of organization*. London: SAGE Publications.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sezgin, İ. (1987). Yeni mesleki-teknik eğitim sistemi ve okul-endüstri ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 210-228

- Silman, F. & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkez eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 177-187.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 179 s.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Toker Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*. Cilt:4, Sayı:1.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe sözlük* (8 Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. California: Sage Publications Inc.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2001). Türkiye'de Meslek Liselerinde Program Geliştirme Sürecinin Nitel Bir Analizi (A Qualitative Assessment of the Curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools in Turkey). *Journal of Career and Technical Education*, Volume 18, Number 1.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

BÖLÜM 25

BALKAN ÜLKELERİNDEN TÜRKİYE'YE GELEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN YAPTIKLARI DİLBİLİMSEL HATALAR

ZEYNEP ZELİHA SONKAYA¹

GİRİŞ

Balkanlar, hem coğrafi hem jeopolitik hem de tarihsel bağlar açısından Türkiye için oldukça önemli bir bölgedir. Bununla birlikte Balkan tarihinde ve coğrafyasında Türkler oldukça önemli görevler üstlenmişlerdir. Ancak 19. Yüzyılda yaşanan milliyetçilik akımları ve savaşlarla birlikte Osmanlı himayesindeki milletler ayrılmaya başlamış ve Balkan toprakları da yavaş yavaş Osmanlı Devleti hakimiyetinden çıkmıştır. Bunun bir sonucu olarak farklı diller ve dolayısıyla da farklı kimlikler ortaya çıkmıştır. Türkler ise azınlık duruma düşmüşlerdir. Bunun bir sonucu olarak Türk dilinin ve kültürünün bu coğrafyada yaşayan bireylere doğru ve etkili bir biçimde öğretilmesi konusu daha da önemli bir hale gelmiştir. Zira Balkan ülkelerinde Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması bölge devletleri ve halkları ile ilişkilerin geliştirilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra özellikle de Türkçeyi sonradan öğrenen bireyler açısından Türkçenin doğru ve etkili bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Son dönemlerde yeni bir dilin öğretilmesi sürecinde sorun odaklı yaklaşımlara yönelik yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu anlamda sorun odaklı yaklaşımlardan biri olan hata analizi yönteminin Türkçe öğrenme sürecinin incelenmesi bakımından oldukça önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu retrospektif çalışmada, Balkan ülkelerinden eğitim almak amacıyla Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları dilbilimsel hatalar incelenmiştir.

Balkan tarihinde ve coğrafyasında Türkler önemli bir rol üstlenmişlerdir. Özellikle de Osmanlı İmparatorluğu döneminde Balkanlara yerleşen Türkler dillerini ve kültürlerini bu topraklarda kalıcı hale getirmişlerdir. Ancak 19. Yüzyılda yaşanan milliyetçilik akımları ve savaşlarla birlikte Osmanlı

¹ Doç.Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi,
zbayazit@ankara.edu.tr ORCID:0000-0001-5307-1791

himayesindeki milletler ayrılmaya başlamış ve Balkan toprakları da yavaş yavaş Osmanlı Devleti hakimiyetinden çıkmıştır. Bunun bir sonucu olarak farklı diller ve dolayısıyla da farklı kimlikler ortaya çıkmıştır. Türkler ise azınlık duruma düşmüşlerdir. Bu anlamda Türk dilinin ve kültürünün bu coğrafyada yaşayan bireylere doğru ve etkili bir biçimde öğretilmesi konusu daha da önemli bir hale gelmiştir.

Anadili, hızlı ve zahmetsiz ilerleyen bir süreç olmasına rağmen, sonradan öğrenilen dil birçok birey için birtakım zorluklar içermektedir (Bayazıt, 2019). Nitekim alan yazında yabancı bir dil öğrenen bireylerin anadilleri ile öğrendikleri dil arasında sıklıkla karşılaştırma yaptıkları, dahası çoğu zaman da kendi anadillerinde düşünerek dilsel hatalar yaptıkları belirtilmektedir (Saville-Troike, 2012; Sonkaya, 2019; Juffs ve Fang, 2022). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde sorun odaklı yaklaşımlara yönelik yapılan araştırmalar oldukça önem kazanmaktadır.

Sorun odaklı yaklaşımlardan biri olan hata analizi yöntemi, yabancı dil öğrenme sürecinin incelenmesi bakımından oldukça önemli ipuçları vermektedir. Temelde, farklı bir dil öğrenen öğrenci hatalarının altında yatan sürecin anlaşılmasına yardımcı olduğu savı üzerine kurulan bu yöntemin dil öğretimine farklı açılardan rehberlik ettiği ifade edilmektedir (Richard, 2015). Nitekim alinyazında hata analizi yönteminin öğretmenlere, öğrencinin öğrendiği yabancı dildeki ilerleme düzeyi hakkında bilgi verdiği ve analiz yapma olanağı tanıdığı; dil araştırmacılarına dilin nasıl öğrenildiği konusunda fikir verdiği, öğrencilere ise öğrendikleri dilin doğasını tanımada kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Khodabandeh, 2007).

Dil öğretimi en iyi biçimde anlayabilmek ve bunun sonucunda da öğretimi verimli hâle getirebilmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Öğretim sürecinin verimli olup olmadığı ise öğrencilerin üretimi olan hatalar aracılığı ile anlaşılabilir (Bayazıt, 2019). Diğer bir ifadeyle soyut bir süreç olan dil öğreniminin somutlaştırılması ancak öğrenci hataları sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bu retrospektif çalışmada, Balkan ülkelerinden eğitim almak amacıyla Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen bireylerin en çok yaptıkları dilbilimsel hataları, hata analizi ve karşılaştırmalı analiz bulgularından yararlanarak belirlemek, bu hataların nedenlerini saptamak ve buna uygun olarak, genelde yabancı dil özelde ise Balkanlarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine dil öğretim sürecini daha verimli hâle getirebilecek çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma, 2018- 2019 Eğitim öğretim döneminde Balkan ülkelerinden Ankara Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde eğitim görmek amacıyla gelen ve Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 25 öğrencinin verilerinin retrospektif olarak incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz (randomly) örneklem alma yaklaşımına göre belirlenen katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelerek Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki katılımcı özellikleri

Ülkesi	Anadili	Öğrenci Sayısı (n)
Arnavutluk	Arnavutça	5
Bosna Hersek	Boşnakça	3
Bulgaristan	Bulgarca	4
Karadağ	Karadağca	3
Kosova	Arnavutça & Sırpça	3
Makedonya	Arnavutça & Makedonca	2
Yunanistan	Yunanca	5
TOPLAM		25

Verilerin toplanma aşamasında öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları hataları saptamak amacıyla öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerle ilgili Türkçe cümleler üreterek bir öykü oluşturmaları istenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1: Uygulamada kullanılan görseller

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan

kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006); verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizi tekniği, nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Robson & McCartan, 2016). Araştırmamızda içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmaktadır. Kodlar, hataları sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan sembolleri temsil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmamızın veri işleme sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş ölçütlerin yanı sıra verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni ölçütler de ilave edilerek yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular da bu doğrultuda yorumlanmıştır. Bununla birlikte değerlendirmede öğrencilerin yaptıkları hatalar öncelikle hata sayısı (n) cinsinden ifade edilmiş ve ardından da bu hatalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmamızda öğrenci hatalarını saptamak amacıyla öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş sonrasında ise öğrencilerden bu görsellere ilişkin Türkçe cümleler üretmek bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ürettikleri cümleler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan hatalar doğrultusunda “*Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar*” teması elde edilmiş, bu tema kapsamında da “*Sözcük Hataları*”, “*Sözdizimi Hataları*” ve “*Biçimbilimsel Hatalar*” kategorilerine ulaşılmıştır. “*Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar*” temasına ilişkin hata türleri sıklık durumuna göre Tablo 2’ de gösterilmektedir.

Tablo 2: Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilbilimsel hatalar

Hata Türü	Hata sayısı (n)
Sözcük Hataları	151
Sözdizimi Hataları	125
Biçimbilimsel Hatalar	112
Toplam Hata	388

Verilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgularda öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 388 olarak bulunmuştur. Bu hataların önemli bir bölümünün sözcük hataları olduğu görülmüştür (n=151). Bunu sırasıyla sözdizimi hataları (n=125) ve biçimbilimsel hatalar (n=112) izlemiştir. Öğrencilerin yaptıkları sözcük hatalarına ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları sözcük hataları

Sözcük Hataları	Hata sayısı (n)
Sözcüğün yanlış kullanımı	151
Toplam Hata	151

Çalışmamızda öğrencilerin yaptıkları sözcük hatalarının tamamının sözcüğün yanlış kullanımından kaynaklandığı görülmüştür (n=151). Öğrencilerin sözcüğün yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ö5: *Muzun kapağı ile adam düştü (muz kabuğu)*

Ö8: *Ondan sonra hızır hızır işe gidiyor (hızlı hızlı)*

Ö9: *Ama yerde bir muz çöplüğü vardır ve üstüne bastı (muz kabuğu)*

Ö10: *Otobüs transfer durağına zıplıyor adam (koşuyor)*

Ö16: *İş başkanı ona kızdı (patronu/müdürü)*

Ö17: *Muz kıyafetine bastı adam (muz kabuğu)*

Ö17: *Adam saat alarmı vuruyor (kapatıyor)*

Ö24: *Ama koşurken muz örtüsü vardı (muz kabuğu)*

Sözcük hatalarının yanı sıra öğrencilerin büyük bir bölümünün de sözdizimine ilişkin hatalar yaptıkları saptanmıştır. Türkçe sözdizimine ilişkin öğrenci hataları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4: Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları sözdizimi hataları

Sözdizimi Hataları	Hata sayısı (n)
Sözcüklerin yanlış dizimi	191
Bağlaç hataları	87
Edat (ilgeç) hataları	65
Zamir (adıl) hataları	
Diğer sözdizimsel hatalar	34
Toplam Hata	377

“Sözdizim Hataları” kategorisinde öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 377 bulunmuştur. Sözdizim hatalarının büyük bir bölümünün ise sözcüklerin

yanlış diziliminden kaynaklandığını görülmüştür (n=191). Öğrencilerin çoğunlukla Türkçe söz dizilişi olan “özne, nesne ve yüklem” yerine İngilizce sözdizimini oluşturan “özne, yüklem ve nesne” dizilişinde cümleler üretme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bağlaçların, edatların ve zamirlerin yanlış veya eksik kullanımından kaynaklı birtakım hatalar yaptıkları saptanmıştır. Öğrenci hatalarının özellikle “de” ile “ve” bağlacının yanlış kullanımında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe sözdizimine ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: Otobis koşacak geç kaldığı için adam

Ö9: Düşmek yol ortasında

Ö13: Geç kaldı transfere otobüs kovalıyor adam işi

Ö13: Uyurkene adam anladı işe geç kalabilirisini diye

Ö15: Fall down oldu muz çöpüne basıp

Ö21: Saati tutuluyor adam tarafından çalıyor

Ö22: Kalabalık olan insanlar koşmak için adama

Ö25: Geç kalmıştır yüzden patronu

Ö25: Bir muz çöpü tarafından düşüyor adam

Yine çalışmamızda bazı öğrencilerin de Türkçe bağlaç ve edatların kullanımında hata yaptıkları görülmüştür:

(Bağlaç hataları)

Ö1: Adam sabahleyin ve geç uyandı (sabah da)

Ö11: Patronusu kızdı ama onu kovdu (ve)

Ö18: Otobüsede yetişmedi (otobüse de)

(Edat (İlgeç) hataları)

Ö21: Adam otobüs yere gitmek ile koşuyor (için)

Ö23: Otobüs gibi işe gidecekdi (ile)

Ö23: Geç kaldığı yüzden patronu kızdı (için)

Ayrıca araştırma verileri öğrencilerin sıklıkla “biçimbilimsel hatalar” yaptıklarını da ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaptıkları biçimbilimsel hatalara ilişkin veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları biçimbilimsel hatalar

Biçimbilimsel Hatalar	Hata Sayısı
Zaman eklerinin yanlış kullanımı	165
Hâl-Durum eklerinin yanlış kullanımı	105
Diğer biçimbilimsel hatalar	98
Toplam Hata	368

“Biçimbilimsel Hatalar” kategorisinde öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 368 bulunmuştur. Çalışmanın verileri öğrencilerin morfemlerin doğru kullanımında çokça hata yaptıklarını göstermiştir. Biçimbilimsel hataların büyük bir bölümünün zaman ve hâl-durum eklerinin yanlış kullanımından kaynaklandığını göstermiştir. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda öğrenci hatalarının daha çok sırasıyla “şimdiki zaman”, “görülen geçmiş zaman”; ve “öğrenilen geçmiş zaman” eklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Hâl-durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise öğrenci hatalarının sırasıyla belirtme durum eki ile yönelme durum ekinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

(Zaman eklerinin yanlış kullanımı)

Ö1: *Fotografin içindeki adam düşmüş (düşüyor).*

Ö3: *Saat 07.00 ve adam anlamayacak niye saat alarm çalışmadı (anlayamadı/anlayamıyor)*

Ö7: *Resimde trafik çok varmış (var)*

Ö8: *Patronusu adamın bütün maaşını veremiyor çünkü geç kaldığı bir toplantı var olacak (vardı).*

Ö20: *İkinci resimde beyefendi alarm clock a baktı (bakıyor)*

Hâl-Durum eklerinin yanlış kullanımı

Ö8: *Patrona adamın geç kaldığını anladı (patronu)*

Ö21: *İşde çok geç gidiyor (işe)*

Ö19: *Adam ötöbüsü geç kaldı (otobüse)*

SONUÇ

Türkçe ve diğer pek çok dilde, tümcenin anlamının belirlenmesinde, dilin kurallarına uyulması çok önemli bir faktördür. Bir dilin çözümlenmesi bütünüyle olmasa bile, büyük ölçüde dilsel ve dilbilgisel sorunların açıklığa kavuşturulmasına bağlıdır. Bu nedenle dile ait tüm özellikleri inceleyen dilbilim çalışmaları günümüzde de güncelliğini korumaktadır (Sonkaya, 2019). Yabancı

bir dilin öğrenilmesi sırasında dilsel ve dilbilgisel hatalar daha çok dil öğreniminin ilk aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda yabancı dili öğrenme sürecinin ileri safhalarında yapılan dilsel ve dilbilgisel hataların azalması beklenmektedir. Bununla birlikte temel seviyenin bir üst kademesi olan B1 düzeyinde dilsel ve dilbilgisel hataların aksine öğrenilen yabancı dilin dilsel yapılarıyla ilgili hatalar kendini daha çok hissettirmektedir (Brooks, 1964). Bu nedenle bu retrospektif çalışmada öğrenci hatalarını saptamak amacıyla Balkan ülkelerinden Ankara Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine eğitim amacıyla gelen ve Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin verileri dahil edilmiştir.

Uzun yıllar boyunca yabancı dil öğrenim sürecinde yapılan dilsel ve dilbilgisel hataların tek nedeninin öğrencinin anadili olduğu düşünülmüş, bu nedenle de yabancı dil öğretiminde pek çok araç ve gereç bu görüşe göre hazırlanmıştır. Daha sonra yapılan deneysel çalışmalar, öğrencilerin yaptıkları hataların tek nedeninin öğrencinin anadilinin olmadığını, başka faktörlerin de incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Lambert, 2011; Benati ve Angelovska, 2016; Juffs ve Fang, 2022). Dilsel ve dilbilgisel hataların yerini sadece dil içi hatalara bırakması beklenen B1 düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir.

Çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları hataları belirlemek amacıyla öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş, sonrasında ise öğrencilerden bu görsellere ilişkin Türkçe cümleler üreterek bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Veriler incelendiğinde Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi anadillerinin mantığına göre Türkçe cümle oluşturma eğiliminde oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Sonkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin İngilizceden Türkçeye yaptıkları çeviriler incelenmiş ve öğrencilerin daha çok anadilleri olan İngilizcenin sözdizimi özelliklerine göre Türkçe cümle kurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Sonkaya, 2019). Oysa bu çalışmanın bulgularının aksine Alan (2017) tarafından Fransızca öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin doğrudan Türkçe ile Fransızca arasında yeni bir ara dil oluşturdukları belirtilmiştir (Alan, 2017). Bulgular arasındaki bu değişkenlik, çalışmalar arasındaki metodolojik farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi örneklem gruplarını oluşturan öğrencilerin anadillerindeki yetkinliklerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

Yine çalışmamızda Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin sıklıkla sözcük hataları yaptıkları ve yapılan bu sözcük hatalarının da tamamının sözcüğün yanlış kullanılmasından kaynaklı olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu durumun yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin doğrudan kendi anadilleri ile Türkçe arasında yeni bir ara dil oluşturmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak çalışmamızdaki öğrencilerin sıklıkla biçimbilimsel hatalar yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerimiz, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin morfeplerin doğru kullanımı konusunda birtakım sıkıntılar yaşadıklarını göstermiştir. Çalışmamızın bulguları öğrencilerin yaptıkları biçimbilimsel hataların büyük bir bölümünün zaman ve hâl-durum eklerinin yanlış kullanımından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda öğrenci hatalarının daha çok sırasıyla “şimdiki zaman”, “görülen geçmiş zaman” ve “öğrenilen geçmiş zaman” eklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Hâl-durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise öğrenci hatalarının sırasıyla “belirtme durum eki” ile “yönelme durum eki”nde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızın bulgularıyla örtüşür şekilde Büyükkiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve öğrencilerin %31,2 (400) oranında dilbilgisi hatası yaptıkları bulunmuştur. Yazarlar yapılan dilbilgisi hatalarının, tüm hatalar içerisinde ikinci sırada yer aldığını belirterek bu durumu dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmemesinin ve sınıf içi yazma uygulamalarında öğrencilere bu konuyla ilgili geri dönüt verilmemesinin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlamışlardır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2010). Benzer şekilde Bayazıt (2019) tarafından anadili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin sıklıkla dilbilgisel hatalar yaptıkları belirtilmiştir (Bayazıt, 2019). Yine Kozan (2017) da yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin çoğunlukla isim hâl eklerini yanlış kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Kozan, 2017). Yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesinden kaynaklandığı düşünülen bu hataların yanı sıra çalışmamızda, az da olsa dilbilgisel olarak doğru ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan öğrendikleri yabancı dile ilişkin genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu retrospektif çalışmada Balkan ülkelerinden Türkiye’ye gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları hatalar karşılaştırılmış ve yapılan hataların benzer konularda yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu durum, örneklem grubunun sınırlı olmasıyla ilişkili olabileceği gibi Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sadece Türk Dili derslerinde Türkçe öğrenmeleri, bu dersler dışında kendi anadillerinde veya İngilizce

konuşmalarıyla da ilişkili olabilir. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ve çok uyaranlı Türkçe kullanım ortamlarına yönlendirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu dersler için ayrılan sürenin artırılması, konuşma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmesinin dilsel ve dilbilgisel hataların fark edilip düzeltilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bunun için öykü tamamlama, kısa filmlerden yararlanarak kompozisyon yazdırma, görseller verip hikâye oluşturma, yabancı dilden Türkçeye çeviri yaptırma vb. gibi etkinliklere daha çok yer verilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca daha geniş örnek gruplarında farklı yöntemler kullanılarak yapılacak karşılaştırmalı analiz ve hata analizi çalışmalarıyla, öğrencilerin en çok yaptıkları hataların belirlenebileceği ve buna yönelik farklı öğretim tekniklerinin geliştirilebileceği önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Alan, S. (2017). Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Sözdizimsel Yanlıkların Çözümlemesi. *TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 43-64.
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi. *J Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.
- Benati, G.A. ve Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Brooks, N. (1964). Language and Language Learning, theory and practice.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Güler, G. (2000). Deutsch als Zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als Zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für die interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.ualberta.ca/~germain/ejournal/gueler1.htm>
- Juffs, A. ve Fang, S. (2022). A Generative Approach to the Instructed Second Language Acquisition of Spanish *se*. *J Language Learning*, 72, 83-124.
- Khodabandeh, F. (2007). Analysis of students' errors: the case of headlines. *The Asian ESP Journal*, 3, 6-21.
- Khansir, A.A (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032.
- Kozan, O. (2017). Yabancı dil/çeviri eğitiminde karşıtsal çözümleme: biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168, 65-81.
- Lambert, D.R. (2001). Updating the Foreign Language Agenda. *The Modern Language Journal*, 85, 347-362.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: SAGE Publications, inc.
- Richards, J.C (2015). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Abingdon: Routledge Publication.
- Robson, C. ve McCartan, K. (2016). *Real world research*: John Wiley & Sons.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sonkaya, Z. Z. (2019). Dilbilimsel Açıdan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Çeviri Hataları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2280-2293.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Content analyse and application examples*.
İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Bölüm 26

Okula Hazırbulunuşluk

Ertuğrul TALU¹

*Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırşehir,
etalu@ahievran.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-3062-6130*

*”Bir Çocuğun Hazırbulunuşluğu Başka Bir Çocuğun Uzun Zaman
Önce Elde Ettiği Bir Başarısı Ya Da Başka Bir Çocuğun Henüz
Ulaşamadığı Bir Başarısı Olabilir” Meisels, 1999).*

1- GİRİŞ

Bir çocuğun doğumundan başlayarak yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği ev aile ortamından ayrılıp, ilkokula başlaması onun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından birini oluşturmaktadır. Çocuk bu girdiği yeni ortamda kendi akranları ve öğretmenleri ile yeni ilişki ve iletişimler kurarak artık gündelik yaşamındaki zamanının bir kısmını da okulda geçirmeye başlamaktadır. Çocuğun aile ortamından belli bir süreliğine ayrılıp yeni bir kurumsal ortamda zaman ve yaşantı geçirmeye başlaması tabi ki beraberinde bir dizi uyması gereken okul kuralları ve okulun ondan yerine getirmesini beklediği davranışları sergilemesi gerektirmektedir. Çocuğun yeni katıldığı bu eğitim ortamında ondan beklenen görevleri layıkıyla yerine getirebilmesi aynı zamanda onun okula olgunluk ve temel hazırbulunuşluk düzeyi ile yakından ilişkilidir (Cinkılıç, 2009; Oktay,2010).

Ülkemizde çocukların okula başlamak için gerekli olgunluk ve hazırbulunuşluk düzeylerini ne derecede yerine getirip getirilmediğine bakılmaksızın sadece yaş kriteri dikkate alınarak hatta bazen de ailelerinin isteğiyle zorunlu olarak başlaması gereken süreden de daha erken okula gönderilebildikleri görülmektedir. Burada belli bir yaş sınırına ulaşmış olan bütün çocukların aynı özellik ve davranış örüntülerini gösterecekleri varsayılmaktadır. Hangi çocuk hangi hazırbulunuşluk ve olgunluk düzeyinde yeterli hangi çocuk yetersiz tüm bunlar göz ardı edilerek hepsi eşit kabul edilmektedir (Tutal ve Oral,2015).

Oysaki her çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine ilişkin gelişim görevlerini yerine getirebilmedeki olgunluk seviyeleri bireysel farklılıklarından dolayı her zaman eşit olamayabilmektedir. Aynı biyolojik yaş içindeki

çocuklarda bireysel farklılıkların olabileceği göz ardı edilerek onların hele de okul öncesi eğitim yaşantısından geçmeden doğrudan doğruya ilkokula başlatılmaları bu çocukların hem içinde buldukları eğitim kademesinde ve sonraki devam edecekleri bütün eğitim kademelerinde zorlanmalarına neden olabilecektir. Bu konuda yapılan bir çok araştırma ilkokula gerekli hazırbulunuşluğu kazanmadan başlayan çocuklarda okula uyumda çeşitli zorlanma ve sorunların yaşanacağını, okula karşı ilgi ve heveste yitimler olacağını bazen de bu sürecin okul reddi ve terkine kadar gidebileceğini gözler önüne sermektedir (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013).

Bloom (2012), eski öğrenilenlerin yeni öğrenmeler ile ilişkisinin güçlü olduğunun birbirini önemli ölçüde etkilediklerini ifade etmektedir. Blomm çocukların önceki öğrenme edinimlerinin onların sonraki öğrenme düzeylerinde ve hızlarında önemli bir katkısı ve payı olduğunu savunmaktadır. Özellikle de öğrenilecek şeyin gerektirdiği ön öğrenmelere sahip olma derecesinin bunda rolü yüksektir. Aydın (2001)' a göre okulöncesi yıllarındaki öğrenmeler çocuğun ilkokul yıllarındaki öğrenmelerini önemli ölçüde etkilemektedir.

2.OKULA HAZIRBULUNUŞLUK KAVRAMI

Okula hazırbulunuşluk kavramına yönelik ilk dikkat çekici girişim 1964 yılında Amerikan Ulusal Erken Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) tarafından başlatılmış olup, çocukların eğitim kurumlarına başlamadan önce kazandığı tüm beceriler “okula hazırbulunuşluk” olarak adlandırılmıştır (Alakoç Pirpir, 2017).

Okula hazırbulunuşluk kavramı farklı paydaşların görüşlerine uygun ve farklı amaçlara uyacak şekilde değiştirilmiş çok yönlü bir kavramdır (Willer ve Bredekamp, 1990).Okula hazır olmayı zaman veya okul ortamı gibi tek bir girdinin sonucu olarak ele alan ve yalnızca çocuğa ve onun beceri ve yeterliliklerine aşırı odaklanan gelenekçi yaklaşımlardan günümüzde çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişiminin bütünsel doğasını yansıttığını savunan çağdaş yaklaşımlara uzanan bir evrilme gösterdiği görülmektedir (Janus ve Offord, 2000). Bu nedenle, herhangi bir tek “hazır bulunuşluk” eşiğinin belirlenmesi hatalı bir yaklaşım olacaktır (Kagan ve diğerleri, 1995), çünkü bu tarz yaklaşımlar çocukları okuldan dışlama potansiyeli taşır ve çocukların geniş kapsamlı öğrenme kapasitelerini kabul etmez.

Bu bağlamda okula hazıroluş başlı başına bir amaç değil, aktif bir öğretme ve öğrenme katılımının başlangıcı olarak sayılır. Çünkü ”bir çocuğun hazırbulunuşluğu başka bir çocuğun uzun zaman önce elde ettiği bir başarı ya da başka bir çocuğun henüz ulaşamadığı bir başarısı olabilir” (Meisels, 1999).

Stipek (2004)'e göre önemli olan çocuğun öğrenmeye hazır olup olmadığı değil, ne öğrenmeye hazır olduğunun iyi bilinmesidir. Çünkü her çocuğun performansı çok boyutludur, son derece değişkendir, periyodiktir ve kültürel ve bağlamsal olarak etkilenir. 'Sonuç olarak, okula hazırbulunuşluk konusunda akıcı ve esnek bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Heaviside ve Farris, 1993; Rimm Kaufman ve Pianta, 2000).

Graue'ye (1992) göre, okula hazırbulunuşluk; 'toplumun değerleri ve beklentileri dışında insanlar tarafından oluşturulan bir dizi fikir veya anlamdır ve yaş, cinsiyet ve okul öncesi deneyimleri gibi özellikler açısından çocukların bireyselliği ile ilişkilidir. Okula hazır bulunuşluk genellikle gelişimsel dönüm noktalarındaki başarı ile erken akademik becerilerin bir kombinasyonu olarak kavramsallaştırılır (Dickinson ve McCabe, 2001; Duncan ve diğerleri, 2007).

Okula hazır bulunuşluk düzeyi çeşitli şekil ve boyutlarda tanımlansa da çocukların ilkokulda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli yeterliklere sahip oldukları tanımı daha genel olabilir. Farklı tanımlar olsa da okula hazırbulunuşluğun genellikle çocuğun okul ortamlarında başarılı bir şekilde çalışabilme yeteneğini yansıtan bilişsel, duygusal ve sosyal nitelikleri içerdiği kabul edilmektedir (Lemelin ve diğerleri, 2007).

2.1.Okula Hazırbulunuşluğun Tanımı

Okula hazırbulunuşluk kavramına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde pek çok tanımda belli kavram ve becerilerin üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tanımların birinde okula hazırbulunuşluk; “genel olarak çocuğun yeni okul ortamında kendisini başarıya götüreceği olan belli yetenek ve becerilere zemin oluşturan ön öğrenmelere sahip olarak eğitime başlaması olarak tanımlanmaktadır”(Pianta, Cox ve Snow, 2007).

Okula hazırbulunuşluğu Forget-Dubois ve diğerleri (2007) ise “çocuğun okula başladığında öğrenmesini ve de okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak bir dizi zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri içeren çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamaktadır”. Commodari (2012) ise okula hazırbulunuşluğu; “akademik becerilerin yanı sıra yönergeleri takip etme sınıf içindeki görevleri yapabilme, duygularını yönetebilme, stresle başa çıkabilme, kelime dağarcığını zenginleştirebilme ve akranları ile işbirliği yapabilme becerilerini edinme” olarak tanımlamaktadır.

MEB (2006)' e göre hazırbulunuşluk; “bireyin öğrenme ortamıyla karşılaştığı anda önceden sahip olduğu ön donanım ve özellikler” olarak tanımlamaktadır (Çalışkan, 2021). Okula hazırbulunuşluğu, Oktay ve Unutkan (2003) ise “belli bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan ön öğrenme davranışlarının kazanılması olarak tanımlamaktadır”. Bir çocuğun

okula hazırbulunuşluk düzeyinin varlığı onun okula uyumundan, öğrenme başarısına kadar pek çok açıdan eğitim yaşamını etkileyebilmektedir (Kagan, 2003).

Bu konudaki pek çok araştırma okula hazırbulunuşluk düzeyi ile çocuğun akademik performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve ilkokula yaşlarına göre okul öncesi eğitim yaşantısı geçirerek daha hazır olarak başlayan çocukların bu bağlamda daha başarılı ve daha az uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Mangiona ve Speth, 1998;Dockett ve Perry, 1999; Erkan, 2011).

3.OKULA HAZIRBULUNUŞLUĞUN ÖNEMİ

Okula hazır bulunuşluk düzeyi çeşitli şekil ve boyutlarda tanımlansa da çocukların ilkokulda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli yeterliklere sahip oldukları tanımı daha genel olabilir. Okula hazırbulunuşluğun farklı tanımları olsa da genellikle çocuğun okul ortamlarında başarılı bir şekilde çalışabilme yeteneğini yansıtan bilişsel, duygusal ve sosyal nitelikleri içerdiği kabul edilmektedir (Lemelin ve diğerleri,2007).

UNICEF tarafından 2012 yılında yayımlanan bir raporda okula hazırbulunuşluğun faydalarının doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temele ayırarak ele alınıp değerlendirildiği görülmektedir. Doğrudan faydalar olarak nitelendirilenlerin içsel faydalar olarak nitelendirilip, bu kapsam dahilinde “çocuk”, “okul”, “aile” gibi doğrudan elde ettikleri kazanımları ifade ederken dolaylı faydalar olarak nitelendirilenlerin ise araçsal faydalar olarak nitelendirilip, bu kapsam dahilinde ise “okula hazırbulunuşluğun aracılık ettiği fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma” gibi daha geniş kapsamlı kazanımlar ifade edilmektedir. Okula hazırbulunuşluk özellikle yaşlarına göre daha dezavantajlara sahip olduğu görülen bazı kesimdeki çocukların ilkokula yaşlarıyla benzer koşul ve şartlarda eşit olarak başlayamadıkları varsayımından hareketle bu çocuklar için daha eşit eğitim fırsat ve olanaklarını sunabilmektir (UNICEF, 2012).

İlkokulda yeterli hazırlık düzeyine sahip öğrencilerin farklı konularda daha başarılı oldukları ve okula daha iyi uyum sağladıkları farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Lemelin ve diğerleri,2007 ;Polat Unutkan, 2007; Erkan ve Kırcı, 2010 ;Sanol ve Pianta ,2012; Arı ve Özcan ,2016 ; Arıcı ve Altıntaş, 2018).

4.OKULA HAZIR BULUNUŞLUKTA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ

Çocukların öğrenme yaşantıları belli yaş ve gelişim dönemlerine karşı duyarlılık gösterirler ve bazı öğrenme davranışları bu dönemlerde diğer gelişim dönemlerine göre daha hızlı kazanırlar. Bu dönemlere kritik gelişim dönemleri adı verilir. Bu alanda fikir beyan eden birçok uzman okul öncesi dönemin, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim için kritik bir gelişimin dönemi olduğuna dikkat çeker (Güler,2010).

Yeni bir okula başlamak ve yeni bir ortama uyum sağlamak çocukluk döneminde karşılaşılan en zorlu ve kritik süreçlerden biridir. Çünkü okula başlamak demek artık günün bir kısmını ev ve aile bireylerinden ve alışık olduğu ev ortamından uzakta yeni bir ortamda geçirmek demektir. Gideceği bu yeni ortamda mensubu olacağı okulun ortamı ve iklimi, okulun kuralları ve beklentileri, yeni kuracağı arkadaşlık ilişkileri, öğretmeniyle olan iletişim ve etkileşimi gibi bir çok faktör öğrencide bunların hızla üstesinde gelme ve tüm bu yeni şeylere hızla uyum sağlama yükümlülüğünü de beraberinde getirmektedir. Çocuğun bu beklentileri ne derece karşılayabileceği ise öncelikle okula ne kadar ön hazırlığının yani hazırbulunuşluğunun derecesiyle ile yakından ilişkilidir

Literatürde rastlanılan bir çok araştırma ilkokula başlarken okula uyumu etkileyen en önemli faktörün okul öncesi eğitim alma durumu olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların daha önce okul deneyimi yaşadığı için her yönüyle ilkokula daha kolay uyum sağlayacakları varsayılmaktadır (Bunchaman,2006; Erbay,2008; Oktay,2010).

Yine Erkan ve Kırca, (2010) tarafından yürütülen okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula hazır bulunuşluklarının incelendiği çalışmada, okul öncesi eğitim almanın çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Diğer taraftan Hayden (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada okulöncesi eğitimden geçen çocukların ilkokulda daha uyumlu ve girişken ve sosyal etkinliklerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Okula hazırlık çalışmaları her ne kadar eğitimin her kademesinde yapılması gereken bir çalışma olsa da okul öncesi eğitimde de hazırbulunuşluk düzeyi esastır (Harman ve Çelikler, 2012). Okul öncesi eğitimin en kritik faktörlerinden biri çocukların örgün eğitim ortamına adım attıkları ilk basamağı teşkil etmesi ve bu kurumlarda kazanacakları birtakım ön akademik bilgi ve becerileri kapsamasıdır (Sanol ve Pianta , 2012).

5.OKULA HAZIRBULUNUŞLUK İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

Okula hazırbulunuşluğa ilişkin, “gelişimsel, çevresel, sosyal-yapılandırmacı ve etkileşimci” olmak üzere dört farklı görüş ortaya atılmıştır (May ve Kundert, 1997).

5.1. Gelişimsel Görüş

Gelişimsel yaklaşım denildiğinde ilk akla gelen kuramcılar “G.Stanley Hall ve Arnold Gesell”dir. Bu kuramcılar olgunlaşma ve hazır oluşun aynı anlama geldiğini savunmaktadırlar. Bu görüşü savunan kuramcılara göre çocukların okula hazırbulunuşlukları yaşlarıyla paralellik göstermektedir. Çocukların formal öğrenme yaşantıları için gerekli olan hazır oluş becerilerini zaman içerisinde olgunlaşmaya bağlı olarak kendileri göstereceklerdir (Saçkes, Güçhan Özgül ve Avcı, 2013).Bu bağlamda çocukların hazır oluşları için tek ihtiyaçları olan şey zamandır(Kagan, 1990).Gelişimsel görüşte daha çok çocuğun bilişsel yapısı ön plana alınmıştır. Bu görüşe göre, “çocukların gelişimsel olarak belirli bir olgunluk seviyesine geldiklerinde de aynı zamanda okula başlamak içinde hazır hale geldiklerine ” inanılmaktadır (May ve Kundert, 1997).

Diğer yandan gelişimsel görüş “okula hazırbulunuşluk için çocuğun doğuştan gelen biyolojik bir saati olduğu” görüşünü savunmaktadır Bu görüşün temel sayılıtısına göre “her çocuğun biyolojik saati bir diğerinden farklı olabilmektedir”. Bu nedenle sırf aynı yaşta diye aynı özellikleri barındırdıkları düşünülen iki ayrı çocuk aynı yaşta olmalarına karşın aynı anda okula başlamak için hazır olmayabilirler (Kagan, 1990;Carlton ve Winsler, 1999).

Bu bakış açısından yaklaşıldığında okula hazırbulunuşluğun alt yapısını Piaget'in ortaya attığı zihin gelişimi teorisinin oluşturduğu görülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda çocukların okula başlama çağında gerekli gelişim düzeyine ulaşması gerektiğinden okula hazırbulunuşluk kronolojik yaşa dayanmaktadır. Piaget'in terimleriyle hazırbulunuşluk, okul ortamına giren çocuğun bireysel olarak sahip olduğu gerçek beceri düzeyine dayanmaktadır. Onun teorisi birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından, çocukların okuldan veya eğitimden faydalanabilmeleri için biyolojik temelli belirli bir gelişim aşamasında olmaları gerektiği fikrine teorik bir arka plan olarak kullanılmıştır (Kagan, 1990).

Piaget tüm çocukların evrensel bir biyolojik saat tarafından belirlenen dönemlerde, farklı oranlarda bireysel olarak olgunlaştığını bu süreçte çevrenin ise çok fazla bir etkisi olmadığı ileri sürmüştür(Carlton ve Winsler, 1999). Bu

görüş çevrenin gelişim üzerinde etkisini görmezden geldiği için eleştirilmektedir (Adagideli, 2018).

5.2. Çevresel Görüş

Çocukların okula hazırbuluşlukları üzerinde çevrenin etkisini vurgulayan bu yaklaşıma göre 'e göre çocuğun hazırbuluşluğu, içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevreden etkilenmektedir (Meisels,1999).Bu yaklaşım gelişimsel yaklaşımın aksine okula hazırbuluşlukta en önemli faktörün çevre olduğunu savunur ve çocuğun doğuştan sahip olduğu birtakım biyolojik becerilerinin çevrenin etkisiyle gelişebileceğine vurgu yapar. Bu yönüyle çocuğun gelişimi üzerinde çevrenin etkisinin önemini vurgulayan Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi ile paralellik gösterir. Bronfenbrenner'ın teorisinin çocuklar, okullar ve aileler üzerindeki güçlü etkisi nedeniyle okula hazır bulunuşluğun kavramsallaştırılmasında dikkate alınması gerektiğini öne sürmektedir. Bu ilişkiler ve etkileşimler aynı zamanda hazır bulunuşluk algıları ve beklentileri üzerinde de etkiye sahiptir (Meisels, 1999;Dockett ve Perry, 2007). Bronfenbrenner' in ekolojik sistem teorisine bağlamında çocuk ve okul arasında okula hazır oluş ele alındığındığında çocuk ve okul arasında karşılıklı bir ilişki ve etkileşimin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Güner ve Kartal, 2019).

Çevresel görüş okula hazırbuluşluğu ”çocukların neleri yapabileceklerine ve nasıl davranacaklarına” odaklanarak ele almaktadır (Pianta ve Cox, 2002). Bu bağlamda çevresel görüşe göre çocuğun kendi ismini ne olduğunu söyleyip yazabilmesi, ev adresini bilmesi, renkleri ve şekilleri tanıyabilmesi, 10’a kadar sayı sayabilmesi, benzer nesnelere arasından belli bir nesneyi bulabilmesi, alfabeyi sayabilmesi gibi becerileri içeren akademik bilgi ve becerilerine de odaklanmaktadır. Çocukların bu tarz becerileri göstermesinde mensubu olduğu ailenin, okuldaki öğretmenlerinin, arkadaşlarının ve toplumsal çevrenin doğrudan etkisi olduğunu savunmaktadır. Ayrıca çevreci görüş çocuğun zihinsel yapısına odaklanılmasının önemini savunan gelişimsel görüşe karşı çıkarak, daha çok çocuğun neler yapabildiği ve nasıl davrandığına odaklanarak bunlar ile daha yakından ilgilenmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta ,2000).

5.3. Sosyal-Yapılandırmacı Görüş

Sosyal-yapılandırmacı görüş çevreci ve gelişimsel yaklaşımın bakış açılarını reddeder. Bu yaklaşım okula hazırbuluşluğu toplum, okul ve aileler tarafından yapılandırılmış bir anlayışı ele alır (Meisels, 1998).

Bu görüşe göre aslında hazırbuluşluğun tam bir tanımı yoktur. Hazırbuluşluğu değerlendirebilmek için ortama odaklanılması gerektiğini

savunur. Bu görüş “her ortamın tek bir okul veya toplum içinde bile birbirinden farklı olabileceğini” savunur. Bu görüşe göre “hazırbulunuşluk” her toplumun “sosyo-kültürel yapısına” göre farklılaşmaktadır (Mehaffie ve McCall, 2002).

Diğer yandan “sosyal-yapılandırmacı görüş” hazırbulunuşlukta çocuğun içinde yaşadığı toplumu merkeze alır. Bu bağlamda ebeveynlerin, öğretmenlerin, ve diğer toplum üyelerinin algılarını önemser. Ayrıca hazırbulunuşluğu sosyal ve kültürel açıdan ele alıp değerlendirir. Bu görüşe göre “bir toplum için o toplumdaki bir okul için hazır olan çocuk, bir başka toplum ya da okul için hazır olmayabilir”. Bu nedenle hazırbulunuşluğun göreceli bir kavram olduğunu savunur (Meisels, 1998). Bu görüşe göre “okula hazır hazırbulunuşluk” kavramı toplumların ve bireylerin sahip olduğu değerler ve yargılar doğrultusunda şekillendiğinden bu doğrultu da bir dizi farklılıklarında ortaya çıkmasına neden olur (Bişkin, 2019).

5.4. Etkileşimci Görüş

Etkileşimci görüş gelişimsel, çevresel ve sosyal-yapılandırmacı yaklaşımların bir arada olduğu bütüncül yaklaşım modeli ile etkileşim içinde olan bir yaklaşımdır. İçerisinde her görüşten farklı öğeleri barındırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, hazırbulunuşluk; çocuğun sahip olduğu yetenekler, yaşantılar ve öğrenme fırsatlarıyla içinde bulunulan toplumun, okulun ve öğretmenlerin arasındaki bir etkileşimin ürünü olarak ele alınır (Meisels, 1998).

Bu yaklaşım odak noktası olarak hem çocuğun hem de okulun ihtiyaçlarının karşılıklı olarak iki yönüyle karşılanabilmesinin önemi üzerinde duru ve hazırbulunuşluğu çift yönlü bir kavram olarak ele alır. Bu bağlamda yalnızca çocuğun okul için hazır olmasının tek başına bir anlam ifade etmediği aynı zamanda okulunda çocuk için hazır olması gerektiğinin önemi vurgular (Meisels, 1998; Mehaffie ve McCall, 2002).

Sonuç olarak bu görüşe göre çevrenin beklenti ve değerleri ile çocuğun sahip olduğu bilgi ve becerilerle arasında bir ilişkili bulunmaktadır. Bu ilişki okula hazırbulunuşluk bağlamında incelendiğinde, çocuğun eğitim hayatındaki başarısının çocukla okulla arasındaki karşılıklı ilişkiye ve özellikle de bu ilişki bağlamında öğretmeni ile olan bağına bağlı olduğunu ortaya koyar (High, 2008).

6.OKULA HAZIRBULUNUŞLUĞU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Çocuklar farklı fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve çevresel özelliklere sahip oldukları için okula hazırbulunuşluk düzeyleri de farklılık göstermektedir (Gündüz ve Özarslan, 2017). Konu ile ilgili literatür incelendiğinde okula hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerin “fizyolojik, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörler” olmak üzere dört başlık altında toplandığı görülmektedir (Oktay, 2010; Dinç, 2012; Taşkın, 2017).

6.1. Fizyolojik Faktörler

Bu faktör altında, “çocuğun yaşı, psiko-motor becerileri(el-göz koordinasyonu, büyük ve küçük kaslarının gelişimi) ve genel sağlık durumu” gibi faktörler sıralanmaktadır. Özellikle okula hazırbulunuşluk ve yaş ilişkisi en temel bir kriter pek çok ülkede okula başlamada esas alınmaktadır. Bu faktöre göre bir çocuk belirli bir yaş seviyesine ulaşmışsa aynı zamanda okula başlaması içinde gerekli olan ön bilgi ve becerilere de sahip olduğu varsayılmaktadır. Aslında her ne kadar çocuklar aynı yaşta olsalar da bu onların gelişim hızlarının da aynı olacağı anlamına gelmez. Çünkü çocuklar farklı aile ve çevre koşullarından gelebilmekte bunda dolayı da gelişimsel özellikleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu nedenle aynı yaştaki çocuklardan aynı donanımları kazanmış olmalarını beklemek çok doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Sadece çocuğun yaşını göz önünde bulundurarak ilkokula başlatılması çocuğun okula karşı olumsuz tutum takınmasına ve dolayısıyla da bu durum başarısının düşüşüne ve öz güven eksikliğine yol açabilmektedir (Rafoth ve diğerler,2018).

Diğer yandan öğrencinin şayet genel sağlık durumunda bir sorun yoksa bu doğrultuda psiko-motor becerilerinde, büyük ve küçük kas gelişimi ve el-göz koordinasyonunda sorun olmaması beklenir. Çocukların görme ve işitme gibi özellikle önemli duyu organlarının ve duyularının gelişmiş olması da okuma yazma becerilerini edinebilmesi için önemlidir. Sağlık sorunları olan çocukların akranlarına göre okula devamlarında da çeşitli aksamalar ortaya çıkabilmekte ve bu da bu çocukların okula uyum sağlamalarını güçleştirerek bu konuda çeşitli uyum sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Hair ve diğerler,2006).

6.2. Zihinsel Faktörler

İlkokula hazırbulunuşluğu etkileyen zihinsel faktörlerin başında zekâ en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için belli düzeyde bir zeka katsayısına ihtiyaç vardır. Zekâ gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan dil ve konuşma, okuduğunu anlama ve yorumlama, iletişimi

başlatma ve sürdürme gibi bilişsel beceriler çocuğun zeka katsayı ile ilişkili olabilecek faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yörükoğlu, 2004; Oktay, 2010; Polat, 2011; Dinç, 2013).

Çocuğun zeka gelişiminde ise etkili olan faktörlerin en başta geleni “beyin” gelişimidir (National Governors Association, 2005). O yüzden ilk yıllardan itibaren beynin bir dizi konuşma, dil, okuma, dikkat, hafıza gibi bilişsel becerilerden sorumlu olan bölümlerinin sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde geçirilen ateşli hastalıklar, düşme, kaza, yaralanma gibi beyin hasarlarına yol açabilecek olayların zihin gelişimini olumsuz etkileyeceği bilinmektedir (Noble, Tottenham ve Casey, 2005).

Yine çocuğun konuşma dil yeterliliği de okula hazırbulunuşluğunu etkilemektedir. Yaşamın ilk yıllarında yaşatlarına göre daha yoğun bir dil etkileşimi yaşantısı geçiren çocukların daha zengin bir kelime kapasitesine sahip oldukları bilinmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000).

6.3. Duygusal Faktörler

Çocuğun okula hazırbulunuşluğunda fiziksel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra, duygusal gelişimi de önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların duygusal gelişimleri, kendilerini nasıl hissettikleri, nasıl davrandıkları ve başkaları ile nasıl ilişki kurdukları ile yakından alakalıdır (Knitzer ve Lefkowitz, 2005).

Çocuğun ailesinden ve çevresinden aldığı sosyal destekler içerisinde yaşadığı sosyal ortamın özellikleri ve bu ortamın çocuğa sağladığı güven ve hoşgörü ortamı, okula hazırlıkbulunuşluk sürecinde etkili olabilmektedir. Diğer yandan aile de meydana gelen boşanma, ölüm, hastalık, istismar, ihmal gibi bir dizi olumsuz yaşantılar çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen duygusal faktörler olarak ifade edilebilir (Hancock, 2011).

Kendileri ile ilgili olumlu duygulara sahip olan çocukların olasıdır ki okulda da bir çok yönden daha iyi olmaları beklenir. Çocuğa aile ve okul ortamında sağlanacak sosyal ve duygusal destekler, onun kendi özgüvenini ve öz yeterliliğini önemli ölçüde etkileyecek ve çevresiyle güvenli ilişkiler kurmasına ciddi katkılar sağlayacaktır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Yine bir çocuğun özgüven, özsaygı, iletişim kurma gibi sosyal duygusal becerilere sahiplik düzeyleri çocuğun okula hazırbulunuşluğu üzerinde de önemli rol oynayacaktır (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Unutkan, 2003).

6.4. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Çocuğun okula hazırbulunuşluğunu etkileyen önemli faktörlerden olan “aile faktörü” sosyal ve çevresel faktörlerin başında gelmektedir. UNICEF (2012) ‘ e göre aile denilince, akla “Anne, baba, çocuk, kardeşler, bakıcılar, ve tüm aile

üyelerinin birlikte yaşadığı geniş bir birim” gelmektedir. Aile, “çocuğun gelişim sürecini onlara sağladığı fırsatlar, sundukları ortamlar, yaklaşımlar, tutumlar, aile içi ilişkiler ve etkileşimler” ile destek sağlamaktadır. Bu bağlamda ailenin çocuğun gelişiminde ve yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde çok önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Ebeveynler ve aile üyeleri aslında bir çocuğun ilk öğretmenleri olarak kabul edilirler ve çocukları okula ve gelecek yaşama hazırlamada önemli rol oynarlar (Boethel, 2004).

Sonuç olarak çocuğun okula hazırbulunuşluğunda yaşamını sürdürdüğü çevre ve bu çevrenin özellikleri önemli yer tutmaktadır. Aileleri tarafından çocuklara sağlanan uygun ve zengin uyarıcılar onların ön yaşantı becerilerinin artmasına olanak tanımaktadır. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin bakış açıları, okul aile işbirliği konularındaki hassasiyetleri ve çocuklara sunulan etkinlik imkanları okula hazırbulunuşluk adına çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Yavuzer, 2002;Des forges ve Abouchaar, 2003).

7.OKULA HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇÜTLERİ

MEB (2016), okul öncesi eğitim kurumlarında 60-72 aylık çocukların sahip olması gereken becerileri bilişsel, sosyal ve duygusal, psiko-motor, dil ve öz bakım becerileri gibi bir dizi gelişimsel beceriler olarak açıklamaktadır. Bu becerilerden bazıları şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ 1’den 20’ye kadar olan sayıları sıralar.
- ✓ 20’ye kadar ritmik sayar.
- ✓ 1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak toplama ve çıkarma yapar.
- ✓ Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.
- ✓ 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.
- ✓ 10-25 parçadan oluşan yapbozları tamamlar.
- ✓ Geometrik şekilleri kullanarak yeni şekiller oluşturur.
- ✓ Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.
- ✓ Haftanın günlerini sırasıyla söyler.
- ✓ Neden sonuç ilişkilerini kurar.
- ✓ Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.

Thompson tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları için aşağıdaki temel ölçütleri şu şekilde saptamıştır;

1. Entelektüel becerilere sahip olma.
2. Okulda öğrenme konusunda heyecanlı, meraklı ve başarılı olma
3. Bir dizi (empati yapabilme, akranlarla işbirliği yapabilme, duygu ve davranışlarını kontrol edebilme gibi) sosyo-duygusal özelliklere sahip olma

Senemoğlu (1994) ocuğun zorunlu temel eğitime başlamadan önce kazanması gereken yeterlilikleri şoye sıralamıştır:

1. Kendisinin farkında olması
2. Sosyal becerilere sahip olması
3. İçinde yaşadığı toplumun ve kültürünün ve ayrıca diğer toplum ve kültürlerin farkında olması
4. İletişim becerilerinin gelişmiş olması
5. Psiko-Motor ve Algısal gelişim ve becerilerinin belli bir düzeyde olması
6. Problem zme analitik düşünme becerilerine sahip olması
7. Yaratıcılık, estetik ve sanatsal becerilerinin gelişmiş olması

Graue (2006), ise çocukların okula hazır bulunuşluk ltlerini bir beceri check listesi olarak sıralamıştır. Ona göre aşağıda verilen bu becerilerden birçoğunu kazanmış olan bir çocuğun okula hazır olduğu rahatlıkla söylenebilir.

- ✓ Dikkatli dinleyebilme
- ✓ Saatin kaç olduğunu bilme
- ✓ Verilen yönergeleri takip edebilme
- ✓ Temel şekilleri bilme
- ✓ Makası düzgün kullanarak kağıt kesebilme
- ✓ Alfabedeki harfleri tanıma ve sayabilme
- ✓ öz bakım becerilerini kazanmış olma
- ✓ Kurallara uymada sorun yaşamama
- ✓ 1'den 10'a kadar sayabilme
- ✓ Dğme ilikleme, ayakkabısını bağlayabilme fermuarını çekebilme gibi becerileri yerine getirebilme
- ✓ Kelimelerin başlangıç sesini tanımlayabilme
- ✓ Benzer nesnelere boyut, şekil ve renklerine göre sınıflayabilme

8.OKULA HAZIRBULUNUşLUĞUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocukların gelişimi özellikle ilk yıllarda oldukça hızlıdır ve bu yıllarda onların gelişimlerini çeşitli açılardan etkileyen birçok faktör vardır. Erken ocukluk döneminde çocuklar için gelişimsel tarama ve değerlendirmeler yapabilmek kritik bir öneme sahiptir Bu yüzden de yaşamın ilk yıllarında gelişimsel açıdan doğru değerlendirmeler yapabilmek çok kolay olmamaktadır. (Schorr ve Marchand, 2007). Okul ncesi dönemdeki çocukların ihtiyaçlarının neler olduğunun bilinmesi çocukların okula hazırbulunuşluklarının seviyelerinin izlenmesi açısından da önemlidir (The National Education Goals Panel, 1998).

Amerikan Eğitim Hedefleri Panel'inin Erken Çocukluk Değerlendirmeleri İlke ve Önerileri raporu incelendiğinde çocukların okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmeleri sürecine yönelik "Çocukların ne bildiklerini ve hangi konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarını belirlemek", "Sağlık veya diğer özel hizmetlere ihtiyaç duyan çocukları belirlemek", "Programları ve hizmetleri değerlendirmek", "Öğrenci, öğretmen ve okul boyutlarında akademik başarıyı değerlendirmek" gibi dört temel amaca dikkat çekildiği görülmektedir (Child Trends, 2001, akt. Bişkin, 2019).

Yine aynı kuruluş tarafından yapılan araştırmada, çocuğun okula hazır oluşu beş farklı fakat birbirine bağlı boyutta ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu boyutlar;

- 1.Fiziksel iyi olma ve motor gelişim
- 2.Sosyal ve duygusal gelişim
- 3.Öğrenme yaklaşımları
- 4.Dil gelişimi
- 5.Biliş ve genel bilgi

şeklinde düzenlenmiştir (Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995)

Okula hazırbulunuşluğun sağlıklı bir değerlendirilmesinin yapılabilmesi hakkında çeşitli bakış açıları vardır ve bu bakış açıları da genellikle hazırbulunuşluğun nasıl ele alınıp değerlendirildiğine göre değişim göstermektedir. Örneğin; "gelişimsel görüşü savunanlar çocuğun olgunlaşma düzeyini özellikle yaşını ön plana alırken, çevresel görüşü savunanlar çocuğun sahip olduğu becerileri ön plana alırlar"(May ve Kundert, 1997).

Seefeldt ve Wasik (2006), Okula hazırbulunuşluğu değerlendirmede bazı testlerin kullanılması gerektiğini savunurlar. Bu konuda Ülkemizde okula hazırbulunuşluğun ölçülebilmesi için hem yurtdışında kullanılan bazı ölçeklerin bizim kültürümüze uyarlama çalışmaları yapılmış, hem de bizim ülkemizin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun bir dizi orijinal ölçeklerin geliştirme çalışmaları yürütülmüştür.

Bunlardan en yaygın olarak bilinenleri ve ülkemizde çocukların okula hazırbulunuşluklarını belirleme de kullanılanlarına ilişkin listeye aşağıda yer verilmiştir;

Gesell Gelişim Testi

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi

Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi

Gelişimsel İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği:

Brainline Okula Hazırlık Testi:

Boehm Okul Öncesi Testi:

Bracken Temel Kavram Ölçeği
Brigance K&1 Tarama Envanteri
Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği
Lolipop Testi
Okul Öncesi Çocukları İçin İlkokula Hazır Oluş Ölçeği
Detroit Zihin Yeteneği Testi
Kaliforniya Zihni Olgunluk Testi
Öğrenime Hazır Oluş Testi
Okula Hazır Olma Ölçeği

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. (2018). Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(47), 74-90.
- Arıcı, Ö.ve Altıntaş, Ö. (2018). An investigation of the PISA 2009 reading literacy in terms of socio-economical backgrounds and receiving preschool education "Turkey example". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 423-448. [https://doi.org/ 10.1501/Eg i fak 0000001333](https://doi.org/10.1501/Eg i fak 0000001333)
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Alfa*
- Bişkin, S.(2019). Okul öncesi çocukları için ilkokula hazır oluş ölçeğinin (OÇİHO) geliştirilmesi Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı) Pegem Akademi.
- Boethel, M. (2004). *Readiness school, family &community connections. National Center for Family & Community Connections with Schools: Austin, Texas.*
- Buchanan, S. B. L. (2006). *School readiness skills: Are they predictors of future academic success?* (Doctoral thesis) Peabody College of Vanderbilt University.
- Carlton, M. P. ve Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Child Trends, (2001). School readiness: helping communities get children ready for school and schools ready for children. [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads /2013 /03/ schoolreadiness.](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/schoolreadiness)
- Commodari, E. (2012). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.

- Çalışkan, G.K.(2021). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi, Yüksek lisans tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Desforges, C.ve Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: *A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.
- Dickinson, D.K.ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186-202.
- Dinç, B. (2012). *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu*. F. Alisınanoğlu (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları içinde*, (ss.101-129) Maya Akademi.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (ss. 90-116). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dockett, S. ve Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?, *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Ekiz, D., Altun, T. ve Siyambaş, P. B. (2013). *4+4+4 Zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı, 335-346
- Erbay, E. (2008). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186–197.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94–106.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, G., Seguin, J. R., Vitaro, F. ve Tremblay, R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18(3), 405–426.

- Graue, M.E. (1992) 'Social Interpretations of Readiness for Kindergarten', *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 7, pp. 225-243.
- Graue, E. (2006). The answer is readiness - Now what is the question? *Early Education and Development*, 17(1), 43-56. doi:10.1207/s15566935eed1701.3.
- Güler, T. (2010). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. *İ. H. Diken (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimi (s.459-480)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Güner, F.ve Kartal, H. (2019). Okula hazır oluş üzerine nitel bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 244-259.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- Hancock, J. (2011). *Çocuğunuzun okul başarısına yardım edin*. İstanbul: Optimist Yayın ve Dağıtım.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır oluşun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Hayden, C.T. (2009). *Çocuğum okula başlıyor. Ekinoks*.
- Heavyside ve Farris (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- High, P. (2008). School readiness. *American Academy of Pediatrics*, 121(4), 1008-1015.
- Janus, M. ve Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): a measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1). 1-22.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. [http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/08/Readiness-2000-Rethinking Rhetoric-and -Responsibility.pdf](http://policyforchildren.org/wp-content/uploads/2013/08/Readiness-2000-Rethinking-Rhetoric-and-Responsibility.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kagan, S. L., Moore, E.ve Bredekamp, S. (1995). National education goals panel. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kagan, S. L. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35(1&2), 114-120.
- Knitzer, J. ve Lefkowitz, J. (2005). *Resources to promote social and emotional health and school readiness in young children and families a community guide*. The National Center for Children in Poverty: New York.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. ve Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373– 1400.
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Se'guin, J.R., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. ve Pe'russe, D. (2007). The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855–1869. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01103.x>
- Mangiona, P. L. ve Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- May, D. C. ve Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- MEB (2006). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocuğun gelişimi*. MEGEP.
- MEB (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara.
- Mehaffie, K. E. ve McCall, R. B. (2002). *Readiness for kindergarten: A brief report*. [http://www.google.com.tr/webhp? sourceid=chromeinstant& ion=1&espv=2&ie=UTF-](http://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-)
- Meisels, S. J. (1998). *Assessing readiness*. Office of Educational Research and Improvement Washington, DC.
- Meisels, S.J. (1999). Assessing readiness. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39-66). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noble, K. G., Tottenham, N. ve Casey, B. J. (2005). Neuroscience perspectives on disparities in school readiness and cognitive achievement. *The Future of Children*, 15(1), 71-89.
- Oktay, A. (2010). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi*. A.Oktay (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (s.1-21). Pegem Akademi.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. (2003). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. M. Sevinç (Ed.), Erken çocuklukta gelişim

- ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde (s.145-147). Morpa Kültür Yayınları.
- Pianta, R. ve Cox, M. (2002). *Transition to kindergarten. National Center for Early Development & Learning: Chapel Hill, NC.*
- Pianta, R. C., Cox, M. J. ve Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability.* Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Polat, Ö. (2011). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Rafoth, M., Buchenauer, E. ve Crissman, K. (2018). School Readiness-Preparing Children for Kindergarten and Beyond: Information for Parents Ensuring a healthy start . *National Association for School Psychology*, 1-3.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Saçkes, M., Güçhan Özgül, S. ve Avcı, K. (2013). İlkokula hazır oluşu değerlendirme. *T.Erdoğan (Ed.). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (s.235-246).. Ankara: Eğiten Kitap.
- Sanol, T. J. ve Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30. .
- Schorr, L. B. ve Marchand, V. (2007). *Pathway to children ready for school and succeeding at third grade.* [http://first5shasta.org/wp-content/Pathway Framework 9-07.pdf](http://first5shasta.org/wp-content/Pathway%20Framework%209-07.pdf).
- Seefeldt, C. ve Wasik, B.A. (2006). *Early education. Three-, four-, and five-year-olds go to school* (Second Edition). River: Pearson Education Upper Saddle.
- Shonkoff, J.ve Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.

- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548-568. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.010>
- Taşkın, N. (2017). *İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler*. T. Erdoğan (Ed.), İlkokula hazırlık ve ilkokul programları içinde (s.1-10). Eğiten Kitap.
- The National Education Goals Panel (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf>.
- The National Governors Association. (2005). *Building the foundation for bright futures*. <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0501>.
- Thompson, R. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. In The Kauffman Early Education Exchange, Set for success: *Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children* (ss. 8-30). The Ewing Marion Kauffman Foundation: Kansas City.
- Total, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- UNICEF.(2012).“School Readiness: A Conceptual Framework.” UNICEF: NY.Novemberhttps://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework
- Unutkan, Ö. P. (2003).*Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Willer, B.ve Bredekamp, S. (1990). Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45(5), 22–24
- Yavuzer, H. (2002). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.

Bölüm 27

Çocukların Sosyal Becerilerinde Ebeveynlik Stillerinin Rolü

Burcu GEZER ŞEN*

GİRİŞ

Çocuk gelişiminde aile süreçlerinin önemi uzun süredir psikologlar tarafından öne sürülmektedir. Bu psikologlar, ebeveyn-çocuk etkileşimini, ebeveyn-çocuk ortak faaliyetlerini, ebeveynlerin çocukların eğitimine katılımını içeren ebeveynlik tarzının, sosyalleşme ve çocukların işleyişinde önemli olduğunu belirtmektedir. Yetişkinlerin sosyal gerçekliklerindeki farklılıkların çocuk yetiştirme uygulamaları ve ebeveynlik davranışları üzerinde etkileri vardır (Johari Talib & Mamat, 2011).

Olumlu sosyal becerilerin geliştirilmesi, okul öncesi yıllarda çocuğun refahının önemli bir unsurudur. Sosyal beceriler, çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren ortaya çıkmaya başlayan duygu düzenleme, ilişki kurma ve sürdürme yeteneği, çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevler dahil olmak üzere bir dizi bireysel yeterliliği içerir. Birçok eğitimci, küçük çocuklar için sosyal becerilerin akademik becerilerden daha önemli olduğuna inanmaktadır. Çocukların erken dönemdeki sosyal becerilerinin daha sonraki fiziksel ve zihinsel sağlık, sosyo-duygusal işlevsellik ve akademik başarı üzerindeki uzun vadeli etkileri literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Hu vd., 2021).

Hem aile hem de okul ortamları, küçük çocukların sosyal ve davranışsal gelişimi için önemli yakınsal mikrosistemler olarak kabul edilir. Çok sayıda çalışma, hem aile hem de okul ve çocuk sonuçlarında çocuk-bakıcı etkileşimleri arasındaki ilişkileri bildirmiştir. Ev ve sınıf ortamlarında kaliteli çocuk-bakıcı etkileşimlerinin çocuk gelişimine olan faydaları, evde ve sınıflarda olumlu etkileşim deneyimleri karşılıklı olarak desteklendiğinde en üst düzeye çıkarılabilir (Wang vd., 2021).

Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin ve evde öğrenme ortamının çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin yapılan araştırmalar, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin ve evde öğrenme ortamının çocuklar üzerinde ergenlik dönemine kadar kalıcı bir etkiye sahip olduğunu, kısa vadeli öğrenme üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Wang, 2024).

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, burcugezersen@firat.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3782-2377

1.1. Çocukların Sosyal Becerileri

Sosyal beceriler, başkalarıyla etkili ve tatmin edici bir şekilde etkileşim kurmak ve ilişki kurmak için gereken bir dizi davranıştır. Ödüle yol açacak şekilde davranma kapasitesini göstermeye ve başkaları tarafından cezalandırılmayı veya görmezden gelinmeyi ima edecek davranışlardan kaçınmaya hizmet ederler. Sosyal beceriler, bireylerin kişilerarası bağlamda sergiledikleri duygu, tutum, arzu, fikir veya haklarını ifade eden bir dizi davranıştır (Salavera, Usán & Jarie, 2017).

Benliğin bir sosyal ağda kendini dengeli hissetme çabaları, bazen birbirinin yerine kullanılan 'sosyal beceriler', 'kişilerarası beceriler' ve 'iletişim becerileri' terimleriyle açıklanmaktadır. Genel olarak sosyal beceriler, hem kendine hem de muhataplara fayda sağlayacak şekilde başkalarıyla sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde etkileşim kurma yeteneği olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla sosyal beceriler, bireyin çevreden pekiştirme elde etmek ve sürdürmek için öğrenilmiş ve kontrol edilen bir dizi amaçlı, birbiriyle ilişkili ve duruma uygun sosyal davranışları uyguladığı bir süreci içerir. Araştırmanın sonuçları, etkili sosyal beceriler ile günlük yaşamda daha fazla mutluluk, strese ve psikososyal sorunlara karşı dayanıklılık ve artan akademik ve mesleki başarı gibi bir dizi fayda arasında açık ve pozitif bir ilişki olduğunu gösterdi. Bu nedenle insanların sosyal beceri düzeyleri bireysel ve toplumsal refahları açısından oldukça önemlidir (Erdogan, 2023).

Sosyal-duygusal yeterlilik, karmaşık bir evrim ve gelişim durumunda bireyin sosyal ve duygusal büyümesiyle ilgili bir dizi temel yeterliliğin çocuklar tarafından edinilmesi ve uygulanmasıdır. Sosyal-duygusal yeterlilik, sosyal öğrenme sürecinde bireyler tarafından inşa edilmektedir. Sosyal öğrenme teorisi, bireyin, davranışın ve çevrenin etkileşiminin yanı sıra gözlemsel öğrenmenin, alternatif deneyimlerin vb. temel değerini vurgular (Tang vd., 2023).

Bir bireyin sosyal etkileşimleri yönetme becerisi, onun yaşam kalitesini, psikolojik refahını, akademik çalışmalarındaki ve işyerindeki başarısını, topluluk yasalarına uyma yeteneğini ve topluma katılımını derinden etkiler. Literatürde sosyal işlevselliği tanımlayan terminoloji birbirinin yerine kullanılmış olup, “sosyal yeterlilik” ve “sosyal işlevsellik” terimleri sıklıkla aynı yapıyı tanımlamak için kullanılmaktadır. Genellikle bu terimler gerçek yaşam durumlarındaki sosyal davranışları tanımlamak için kullanılır. Sosyal katılım, “dahil olma, katılım ve başkalarıyla birlikte olma veya başkalarıyla birlikte olma” anlamına gelir, sosyal beceriler ise başarılı bir sosyal alışverişi kolaylaştırmak için kullanılan belirli davranışlardır (Gilmore vd., 2022).

Sosyal işlevsellik sosyal algılama, duyguları paylaşma veya empati kurma ve zihinselleştirme ile ilişkilendirilmektedir. İnsanların gerçekte nasıl “sosyal

olmayı öğrendiklerini” belirlemek için kişinin sosyal davranışının bu esnek adaptasyonları üzerine yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Uyum sağlamayı öğrenmek, altta yatan sosyal süreçlerde yer alan ilgili beyin ağlarının esnekliğini ima eder; bu da sosyal yeteneklerin farklı bağlamlar için şekillendirilebilir olduğunu gösterir (Flechsenhar vd., 2022).

Sosyal açıdan yetenekli okul öncesi çocuklar işbirlikçi ve paylaşımcı davranışlar, çatışma yönetimi becerileri, kendine güven ve olumlu duygulanım sergilerler. Buna karşılık, zayıf sosyal beceriler, sosyal geri çekilme ve reddedilme de dahil olmak üzere hem kişisel hem de kişilerarası sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir. Küçük çocukların çoğunda, çocukların öz düzenlemeleri geliştikçe zaman içinde içselleştirme (öfke, geri çekilme, ketlenme vb.) veya dışsallaştırma (saldırganlık, öfke, itaatsizlik vb.) şeklinde kategorize edilen davranış sorunlarında azalma gözlemlenmektedir (Aguiar vd., 2019).

Genel olarak sosyal beceriler, insanların diğer insanlarla ve toplumla uyumlu bir şekilde etkileşime girmesini sağlayan araçlar olarak tanımlanabilir. Pratik durumlarda, başkalarını dinlemek, bir durumu başkalarının perspektifinden görebilme yeteneği (perspektif alma), net iletişim kurma ve diğer insanlarla işbirliği yapma yeteneği gibi çeşitli yollarla ifade edilebilirler. Sosyal beceriler; aileler, kreş ve okul, hobilerle ilgili çeşitli gruplar ve diğer akran grupları ve çalışma hayatı gibi yaşamın farklı aşamalarında önemli bir rol oynar (Virtanen & Tynjälä, 2022).

1.2. Ebeveynlik Stilleri

Ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili etkinlikleri, inançları, endişeleri, etkileşimleri veya duygularını ifade eder ve üç hiyerarşik düzeye ayrılabilir: ebeveynlik uygulamaları, ebeveynlik boyutları ve ebeveynlik stilleri. Ebeveynlik uygulamaları, bağlama bağlı olan ve bir durumdan diğerine değişen belirli etkinlikleri içerir. Ancak ebeveynlik boyutları, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptığı nispeten istikrarlı bir dizi aktiviteyi, tutumu veya uygulamayı temsil eder. Ebeveynlik stilleri, ebeveynliğin çeşitli boyutlarını içeren daha geniş teorik bir kavramı ifade etmektedir (Cano, 2022).

Aile ortamında ebeveyn-çocuk ilişkisi, yaşam boyu sürebilecek en erken ve en önemli sosyal ilişkiyi temsil eder. Çocuk yetiştirmek sadece kritik bir aile sorumluluğu değil, aynı zamanda topluma da önemli katkılar sağlıyor. Ebeveynlik stili, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarının bir temsili olduğu kadar ebeveynlerin davranış ve tutumları sonucunda ailenin duygusal ikliminin bir temsili olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımdan ebeveynlik stillerinin çocuğun duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişiminde kritik bir rol oynadığı görülebilir (Dong vd., 2022).

Toplumsal yaşamın bir yansıması olan aile yaşamı, çocukların toplumsal hayata katılımının öncelikli alanıdır. Ailedeki en aktif değişkenlerden biri olan ebeveyn faktörleri, çocukların sosyal-duygusal yetkinliğinde anahtar değişkenlerdir. Bu, anne-baba ilişkisinin kalitesi, duygusal ifade kalitesi, ebeveyn-çocuk bağlılığı ve çocukların sosyal-duygusal yetkinliği arasındaki ilişkileri tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için bir temel sağlayabilir (Tang vd., 2023).

Ebeveynlik davranış ve uygulamalarının çocukların gelişiminde temel bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin çocukları kontrol etmeye ve sosyalleştirmeye çalışan geniş davranış kalıpları, ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocuk gelişimi için duygusal bağlamı veya iklimi belirleyen ebeveyn tutumları ve uygulamalarından oluşur (Zhang, Miller & Halgunseth, 2023).

Sosyal-duygusal yeterlilik, bireysel gelişimde hayati bir rol oynamaktadır. Sosyal-duygusal yeterliliğin gelişimi aile ilişkileri dikkate alınarak daha iyi incelenebilir. Aile ilişkileri, ailedeki farklı alt sistemlerin etkileşiminden doğar. Evlilik alt sisteminin temel unsurlarından biri olan anne-baba ilişkileri, aile ilişkilerinin merkezinde yer alır. Sosyal-duygusal yeterliliğin kazanılmasında çok önemli bir rol oynar (Tang vd., 2023).

Anne-baba ilişkileri, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal-duygusal gelişimi için en önemli bağlamlardan biridir. Ebeveynlerin birlikte oyun oynamak ve kitap okumak gibi ebeveyn-çocuk etkinliklerine doğrudan katılımı sosyal-duygusal gelişimde aracı bir yol olabilir. Ebeveyn-çocuk etkinlikleri, çocukların duygu düzenleme, baş etme stratejileri ve sosyal becerilerini uygulamaları için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlayabilir (Lee vd., 2023).

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar davranışları, içinde buldukları koşullardaki modelleri gözlemleyerek sosyal çevrelerinden öğrenirler. Çocukların ebeveynleri ve çevreleriyle olan etkileşimlerinin çocukları etkilediğini belirtilmektedir. Bunu yaparken çocuklar ebeveynlerinin söyledikleri yerine ebeveynlerinin yaptıklarını taklit etme konusunda daha baskın olurlar ve bu katılım çocukların davranışlarını da etkiler (Purnama vd., 2022).

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin doğasını yansıtan ebeveynlik tutumu, davranışı ve sesli olmayan ifadeleri birleştiren ebeveyn yetiştirme stilleri, tutarlı bir şekilde çocukların bilişsel ve akademik gelişimiyle ilişkilendirilmektedir. Aile ortamları, çocuk gelişiminin gerçekleştiği mikrosistemin yakın bağlamlarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocukların büyümesiyle ilgili birçok aile faktörü arasında ebeveyn yetiştirme stillerinin çocuğun gelişimi için önemli olduğu öne sürülmektedir (Deng vd., 2023).

Giderek artan sayıda araştırma, aile geçmişinin, özellikle de yetiştirme ortamının, çocukların akademik performanslarının ve uzun vadeli gelişimlerinin iyileşmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Erken dönemdeki insani yatırım, sonraki yatırımlardan daha yüksek bir getiriye sahiptir ve ebeveynlik tarzı, yalnızca bireylerin uzun vadeli gelişiminin temelini oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda önemli bir faktör olan erken insan sermayesi birikiminin önemli bir belirleyicisidir (Yang & Zhao, 2020).

Ebeveynlik stili çocukluk ve ergenlik dönemindeki sonuçlarla ilişkilendirilmiş olsa da, ebeveynlik stilini insan sermayesi gelişiminin geleneksel modellerinde girdi olarak ancak yakın zamanda açıkça düşünmeye başladılar. Bazı çalışmalar ebeveynlik stilini hem ebeveynlerin hem de çocukların oyuncu olduğu ve ebeveynlerin çocukların iyi performansını en üst düzeye çıkarmak için en uygun ebeveynlik stratejisini seçtiği bir oyun teorisi yapısında modellemiştir (Deng & Tong, 2020).

Yaşam memnuniyeti, bireyler arasındaki öznel iyi oluşun merkezi göstergelerinden biridir. Çok sayıda çalışma, yaşam memnuniyetinin gençlerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve eğitimsel işlevleri üzerindeki önemli olumlu etkisini doğrulamaktadır. Ebeveynleri daha fazla sosyal ve duygusal destek sunan çocukların, önemli ölçüde daha yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti bildirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Lavrič & Naterer, 2020).

Aile faktörleri çocukların gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlik tarzı, ebeveynin zaman içinde nispeten istikrarlı olan bir özelliği olarak kabul edilir ve çocuğa iletilen ve birlikte ele alındığında ebeveynin davranışlarının ifade edildiği duygusal bir iklim oluşturan, çocuğa yönelik tutumların bir dizisini oluşturur (Gralewski & Jankowska, 2020).

Ebeveynlik stilleri, ebeveynlerin çocuklarını kontrol etme ve sosyalleştirme çabalarındaki normal varyasyon kalıplarını ifade eder. Ebeveynlik stilleri iki temel unsuru içerir: ebeveyn duyarlılığı (veya sıcaklık, destekleyicilik) ve ebeveyn talepkarlığı (veya davranışsal kontrol). Ebeveyn duyarlılığı, “ebeveynlerin, çocukların isteklerine uyum sağlayarak, onları destekleyerek ve kabul ederek bireyselliği, öz düzenlemeyi ve kendini ortaya koymayı kasıtlı olarak ne ölçüde teşvik ettiği” anlamına gelir (Ferreira vd., 2024).

1.3. Çocukların Sosyal Becerilerinde Ebeveynlik Stillerinin Rolü

Ebeveynlik stilinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi, her ebeveynlik stilinin etkisi analiz edilerek tartışılabilir. Ebeveynlik tarzı, çeşitli durumlarda ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğasını karakterize eden ebeveyn tutumları, uygulamaları ve sözsüz ifadelerin bir takımını temsil eder. Ebeveynlik stili, aile sosyalleştirme uygulamalarının etkinliğini ve çocuğun bu tür uygulamalara

açıklığını değiştiren ebeveynlerin bir özelliği olarak görölmektedir (Johari Talib & Mamat, 2011).

Aile, erken yaşlardaki çocuklar için birincil sosyalleşme bağlamıdır ve birbirine bağımlı bireylerden ve örtüşen, karmaşık ilişkilerden oluşan dinamik bir sistem olarak görölmektedir. Anne-çocuk, baba-çocuk ve anne-baba ilişkileri gibi alt sistemler zamanla birbirleriyle etkileşime girerek çocukların sosyo-duygusal gelişimini ve duyguları düzenleme yeteneklerini etkiler. Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin sıcaklık, duyarlılık, tutarlı bakım ve koşullu tepki verme gibi özellikleri, çocukların temel sosyo-duygusal becerilerin, yani duygu düzenlemenin gelişimiyle büyük ölçüde ilişkilendirilmiştir. Ebeveynlik kalitesinin, duygu düzenleme de dahil olmak üzere çocukların erken dönem sosyo-duygusal becerilerini öngördüğüne dair ikna edici kanıtlar vardır. Erken çocukluktaki erken ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesinin, yani çocukların güvenliği ve ebeveyn sıcaklığının, çocukların daha sonraki düzenleyici becerilerini öngördüğünü göstermektedir. Çocukların birincil bakıcılarıyla olan olumlu bağlanma ilişkilerinin, duygu düzenleme gelişimini desteklemedeki önemli rolünü vurgulanmaktadır (Ferreira vd., 2024).

Genel olarak çocukların sosyal becerileri başkalarıyla kabul edilebilir ve etkili sosyal etkileşimlerine yansır. Çocuğun sosyal gelişimine ilişkin bu sosyoekolojik bakış açısına dayanarak, çocukların sosyal etkileşimlere katılımlarının, aldıkları sosyal tepkiler ve değerlendirmelerin yanı sıra sosyal gelişimlerinin büyük oranda gelenek ve normlar tarafından yönlendirildiği belirtilmektedir (Hu vd., 2021).

Ebeveynlik ve bunun çocukların sosyal beceri gelişimindeki önemi, gelişim psikolojisindeki merkezi araştırma konularıdır. Araştırmacılar, sosyal değerlerin içelleştirilmesi ve sosyal öğrenme gibi çeşitli teorik perspektiflerden ebeveynlerin çocukların sosyalleşme sürecindeki rolünü vurgulamışlardır. Tutarlı bulgular ebeveynlik uygulamaları ile çocukların sosyal becerileri ve sorunlu davranışları arasında önemli ilişkilere işaret etmektedir. Ayrıca, ekosistem teorisine göre, hem aile hem de okul ortamları, çocukların erken öğrenmesi ve gelişimi için önemli yakınsal mikrosistemler olarak kabul edilmektedir. Çocukların hem ebeveynlerle hem de öğretmenlerle olan etkileşimleri onların erken sosyalleşme süreçleriyle yakından ilişkilidir. Küçük çocukların sosyal gelişimleri için temel bakımı sağlayan en önemli bakıcılar genellikle ebeveynlerdir (Wang vd., 2021).

SONUÇ

Ekolojik sistemin mezosistem boyutu dikkate alınarak okula uyumu etkilediği düşünölen aile katılımı araştırılmaya devam etmektedir. Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşamına katılımının yanı sıra düşük başarı riski altındaki çocukların akademik, sosyal ve davranışsal sonuçlarına ilişkin etkinlik ve davranışlarını da ifade etmektedir. Sistematik aile katılımı faaliyetleri, uygun aile tutumları konusunda ebeveynlerin farkındalığının artırılmasında, çocuklarla ilişkiler kurulmasında ve etkileşimde bulunulmasında ve çocukların hayata uyumunun kolaylaştırılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Okul uyumu üzerindeki aile etkisiyle ilgili olarak, bilişsel gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek için ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları gerektiğini belirtilmektedir. Önemli miktarda araştırma da aile katılımının çocukların okula uyumu üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, çocukların saldırgan davranışlarının yanı sıra sosyalleşmesinin ev, okul ve benzeri çeşitli ortamlarda ebeveynleri, kardeşleri, akranları ve öğretmenleri gibi çeşitli kişilerle olan günlük etkileşimlerinden etkilendiğini bulmuştur. Araştırmalar ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesinin çocukların gelişimi ve sosyalleşmesiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu belgelemiştir (Kim vd., 2011).

Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki bozuklukların ve ebeveynin psikososyal olumsuzluklarının çocukta duygusal, davranışsal, yeme ve uyku bozuklukları için önemli risk faktörleri olduğunu ileri sürölmektedir. Araştırmalar olumlu, övgü, cesaretlendirme ve teşvik içeren proaktif ebeveynliğin, çocuğun yüksek özgüveniyle, sosyal ve akademik yeterliliğiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek yıkıcı davranışlara ve madde kötüye kullanımına karşı koruyucu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde kurulan zorlayıcı etkileşim döngülerinin bir sonucu olarak sert ve tutarsız disiplin, ebeveynin çocuğa olumlu katılımının az olması ve zayıf izleme ve denetim ile karakterize edilen ebeveynlik uygulamalarının, suç işleme ve madde bağımlılığı da dahil olmak üzere bir dizi olumsuzluk riskinin artmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Barlow vd., 2016).

KAYNAKÇA

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 81-92.
- Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y., & Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (8).
- Cano, T. (2022). Social class, parenting, and child development: A multidimensional approach. *Research in Social Stratification and Mobility, 77*, 100648.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth services review, 101*, 307-316.
- Deng, L., & Tong, T. (2020). Parenting style and the development of noncognitive ability in children. *China Economic Review, 62*, 101477.
- Deng, M., Ma, J., Lv, X., & Ren, X. (2023). Academic performance and parenting styles differentially predict critical thinking skills and dispositions among primary students: Cross-sectional and cross-lagged evidence. *Thinking Skills and Creativity, 50*, 101384.
- Dong, Y., Lin, J., Li, H., Cheng, L., Niu, W., & Tong, Z. (2022). How parenting styles affect children's creativity: Through the lens of self. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101045.
- Erdogan, O. (2023). The mediator's role of communication skills in the effect of social skills on digital game addiction. *Acta Psychologica, 237*, 103948.
- Ferreira, T., Matias, M., Carvalho, H., & Matos, P. M. (2024). Parent-partner and parent-child attachment: Links to children's emotion regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 91*, 101617.
- Flechsengar, A., Kanske, P., Krach, S., Korn, C., & Bertsch, K. (2022). The (un) learning of social functions and its significance for mental health. *Clinical Psychology Review, 102204*.
- Gilmore, R., Ziviani, J., Chatfield, M. D., Goodman, S., & Sakzewski, L. (2022). Social skills group training in adolescents with disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 125*, 104218.
- Gralewski, J., & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting styles matter? Perceived dimensions of parenting styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents. *Thinking skills and creativity, 38*, 100709.

- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *55*, 242-251.
- Johari Talib, Z. M., & Mamat, M. (2011). Effects of parenting style on children development. *World Journal of Social Sciences*, *1*(2), 14-35.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and youth services review*, *33*(6), 838-845.
- Lavrič, M., & Naterer, A. (2020). The power of authoritative parenting: A cross-national study of effects of exposure to different parenting styles on life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, *116*, 105274.
- Lee, Y., Kim, K., Zeng, S., & Douglass, A. (2023). Mother-father relationships and child social-emotional adjustment: Mediation through maternal and paternal parenting. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 15-23.
- Purnama, S., Wibowo, A., Narmaditya, B. S., Fitriyah, Q. F., & Aziz, H. (2022). Do parenting styles and religious beliefs matter for child behavioral problem? The mediating role of digital literacy. *Heliyon*, *8*(6).
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences?. *Journal of adolescence*, *60*, 39-46.
- Tang, Y., Li, S., Ma, L., Zheng, Y., & Li, Y. (2023). The effects of mother-father relationships on children's social-emotional competence: The chain mediating model of parental emotional expression and parent-child attachment. *Children and Youth Services Review*, *155*, 107227.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2022). Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students. *International Journal of Educational Research*, *111*, 101895.
- Wang, S., Hu, B. Y., LoCasale-Crouch, J., & Li, J. (2021). Supportive parenting and social and behavioral development: Does classroom emotional support moderate?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *77*, 101331.
- Wang, W. (2024). The influence mechanism of the parent-child relationship on adolescent academic performance: The serial mediating effect of parental expectations and self-expectations. *Studies in Educational Evaluation*, *81*, 101323.
- Yang, J., & Zhao, X. (2020). Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, *113*, 105017.

Zhang, Y., Miller, M., & Halgunseth, L. C. (2023). Parenting styles and children's development: A review of the literature.

Bölüm 28

Çocukların Sosyal Becerilerinde Akran İlişkilerinin Rolü

Burcu GEZER ŞEN*

GİRİŞ

Biyopsikososyal bir varlık olarak insan, hayatta kalabilmek için hem organizmanın hem de sosyal ağ içerisinde zihinsel olarak inşa edilen benliğin ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Sosyal ağ içerisinde zihinsel olarak yapılandırılmış benliğin oluşumu, özerk bir aktör tarafından üretilen bağımsız bir olay değildir. Benlik sosyal etkileşim ve sosyal sınıflandırma yoluyla ortaya çıkar. Psikolojide sosyalleşme kavramıyla açıklanan kendini yapılandırma süreci, bireysel kimliğin oluşumunu sağlayan iletişim yoluyla gerçekleşir. Başkalarıyla olan ilişkilerimiz sayesinde biz oluruz. Bireyin benlik inşası sürecinde başkalarıyla etkileşime girme ve iletişim kurma konusunda güçlü ve evrensel bir isteği vardır (Erdogan, 2023).

Kişilerarası gelişme, kaliteli yaşamın temel bir özelliğidir. Başkalarıyla olumlu ilişkilerin, sosyal beceriler ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği düşünülmektedir. Sosyal beceri, insanların psikolojik refahının yanı sıra diğer insanlarla etkileşimlerin doğası üzerinde de derin etkilere sahip olabilen bireysel bir farklılıktır. Davranışsal teoriye göre, iyi sosyal becerilere sahip olmak olumlu sosyal sonuçlar doğurmalı, sosyal becerilerin eksikliği ise olumsuz sosyal sonuçlarla ilişkilendirilmelidir. Başkalarıyla olumlu ilişkilerin yapısı, empati ve yakınlık kapasitesinin yanı sıra diğer insanlarla tatmin edici ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı ifade eder (Segrin & Taylor, 2007).

Sosyal etkileşimler dinamik, bağlama dayalı ve ileriye dönük stratejileri etkileyen ve sürekli pratik ve adaptasyon gerektiren karşılıklı olaylardır. Yalnızca sosyal işlevsellikle ilgili kapasitelerdeki bireysel farklılıkları ve bunların altında yatan mekanizmaları değil, aynı zamanda kişinin sosyal yeteneklerini uyarlama veya güncelleme esnekliğini de araştırmaya yönelik gelecekteki araştırmaları teşvik eden yeni bir perspektife ihtiyaç duyulmaktadır (Flechsengar vd., 2022).

Sosyal beceriler, bir kişinin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve sosyal olarak kabul edilemez tepkilerden kaçınmasını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlardır. İyi gelişmiş sosyal beceriler, bireylerin

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, burcugezersen@firat.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3782-2377

hedefe yönelik davranışlarını bilgilendirmek, olumlu kişilerarası ilişkilerin başlatılmasını ve sürdürülmesini desteklemek ve akranları tarafından kabul edilmelerine katkıda bulunmak amacıyla başkalarıyla olan etkileşimlerinden göze çarpan kişilerarası bilgileri doğru bir şekilde seçmelerine yardımcı olur. Çocukların sosyal becerilerinin gelişimsel seyrini anlamak önemlidir. Çünkü çocukların sosyal ortamları okulda ilerledikçe genişler ve değişebilir ve öğretmenlerin yanı sıra akranlarını da kapsayacak şekilde büyüyebilir (Caemmerer & Keith, 2015).

Akran ilişkileri gençlerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Erken çocukluktan itibaren çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını akranlarıyla geçirirler ve 7 yaşına gelindiğinde çocuklar gündüz saatlerinin çoğunu okulda veya oyun ortamlarında sınıf arkadaşları ve arkadaşlarıyla geçirirler. Bu eğilim ergenlik döneminde de devam eder ve hızlanır. Başarılı akran ilişkileri gençlerin duygusal sağlığına katkıda bulunur, sosyal becerilerin gelişimini kolaylaştırır ve yetişkinlerin kişilerarası işleyişi için gerekli olan kişisel yeterlilik duygularını teşvik eder (La Greca & Landoll, 2011).

1.1. Çocukların Sosyal Becerileri

Sosyal beceriler, sergilendiğinde olumlu sosyal sonuçlar üretme eğiliminde olan sosyal davranışları ifade eder. Sosyal beceriler, sosyal yeterliliğin kapsamına girer. Sosyal yeterlilik, sosyal tepkileri esnek ve uyumlu bir şekilde koordine etme yeteneğini ifade eder. Etkili sosyal beceriler sergileyen çocukların akademik başarıları artmakta, akran kabulü söz konusu olmakta ve sosyal etkileşimler için daha fazla fırsat oluşmaktadır. Sosyal becerilerdeki eksiklikler akran ilişkileri sorunlarını, psikolojik sorunları, artan problemlili davranışları ve akademik başarıdaki düşüşleri beraberinde getirmektedir (Frye vd., 2024).

Sosyal beceriler, çevredeki dünyayla etkili bir etkileşimi kolaylaştırır. Bu beceriler, bireylerin sosyal ve bireysel amaçlara ulaşmasını ve bireylerle iyi ilişkiler sürdürmesini sağlar. Sosyal beceriler, edinilen bilgi ve becerilerin gerçek sosyal duruma göre nasıl kullanıldığını gösteren belirli davranışlarla ifade edilir. Bu beceriler, bireyin yaşamı boyunca edindiği bilgilerin kullanılmasını sağlar ve kişilik özellikleri, mizaç, sosyal ve duygusal zeka tarafından koşullandırılırlar (Przepiorka vd., 2021).

Genel anlamda sosyal beceriler, diğer insanlarla kişilerarası düzeyde iletişim kurarken kullanılan beceriler olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanım, bu becerilerin ne olduğundan ziyade ne için kullanıldığını açıkladığı için pek aydınlatıcı değildir. Bireylerin bir sosyal etkileşimden istenilen sonuca ulaşmasını sağlamak için gerekli olan sosyal becerilerin bileşenleri, hem sosyal etkileşimin sonuçlarını veya hedeflerini hem de etkileşimde bulunanların

davranışlarını içerir. Sosyal becerilere etkileşim bileşeni eklenerek bunu bir veya daha fazla kişinin davranışlarıyla bir şekilde bütünleşen ve önceden belirlenmiş bazı kriter veya kriterlere dayanan bireysel davranışlar dizisi olarak belirtilmektedir (Erdogan, 2023).

Çocukların duyguları anlama, başkalarının zihinsel durumlarını algılama, sosyal durumları veya olumlu sosyal davranışları anlama gibi sosyal yeterlilikleri olumlu gelişim için önemlidir. Bu beceriler olumlu akran ilişkilerinin ve psikolojik iyi oluşun temellerini oluşturur. Çocukların sosyal yeterliliğindeki eksiklikler, daha yüksek davranışsal ve zihinsel sorun riskiyle ilişkilidir. Bu nedenle, olumlu gelişimin önünü açmak için çocukların sosyal yeterliliğinin erken yaşlardan itibaren teşvik edilmesi arzu edilir. Sosyal yeterlilik okul öncesi yıllarda ortaya çıkar ve çocukluk boyunca yavaş yavaş gelişir (Flechtsenhar vd., 2022).

1.2. Akran İlişkileri

Akran grupları, birlikte zaman geçirmeyi veya birlikte oynamayı seçen arkadaş gruplarını, birbirine bağlı ikili ilişkileri ifade eder. İlkokuldan ortaokula kadar en iyi arkadaş, arkadaş ve tanıdık dahil olmak üzere değişen derecelerde arkadaşlıklar vardır. Arkadaşlar, arkadaş olmayanlara göre birlikte daha fazla zaman geçirirler ve okul öncesi yaşlardan itibaren arkadaşlar, arkadaş olmayanlara kıyasla bir arkadaşla farklı davranır ve etkileşime girer (Chang & Dean, 2022).

Her ne kadar “akranlar” ve “arkadaşlar” terimleri araştırmacılar tarafından sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da, bunları birbirinden ayırmak önemlidir. “Arkadaşlık” bireyler arasında güven, karşılıklılık, mahremiyet, fedakarlık vb. beklentilerin eşlik ettiği sosyal bir rol gerektiren duygusal bir bağlıdır. Arkadaşlıklar karşılıklı olabilir (yani her iki kişi de birbirini arkadaş olarak görür) veya asimetrik (yani tek bir kişi diğerini arkadaş olarak görür) olabilir. Bunun yanında akran gruplarındaki hemen hemen tüm çocukların, birbirleriyle belirli ortak özellikleri paylaşan benzer düşünen kişilerden oluşan bir kalabalığa ait olduğu belirtilmektedir (Carbonaro & Workman, 2016).

Ekolojik yaklaşımın mikrosistem düzeyinde ele alındığında öğrenci-akran ve öğrenci-öğretmen ilişkileri sosyal hayata uyumu etkileyebilecek değişkenler arasındadır. Çocuklar ebeveynlerinden sonra ilk olarak erken çocukluk döneminde akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişki kurarlar. Sosyal hayata ve okula uyumda öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanı sıra çocukların akranlarıyla ilişkilerinin de rolü vardır. Arkadaşlığın okula uyum ve sosyal etkileşim açısından kritik bir öneme sahip olduğunu öne sürülmektedir. Çocuklar okula başladıklarında enerjilerinin çoğunu akran ilişkilerine harcarlar. Arkadaşların

özelliklerinin çocukların okula uyumu üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğini vurgulanmaktadır. Çocuğun sosyal çevreyle başarılı bir şekilde bütünleşmesi ve akranları tarafından sevildiğini hissetmesi uyumun ön koşulları arasındadır (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019).

Çocukların akran ilişkilerinde ne durumda olduğuna ilişkin çeşitli göstergeler, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkilendirilmektedir. Çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki sosyal etkileşimlerin yakınlık, bağlanma ve sosyal bütünleşmeye yönelik sosyal ihtiyaçların karşılanmasında önemli bir koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir. Çocuklar ve ergenlerle yapılan araştırmalar, sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmenin, sınıfta arkadaş sahibi olmanın ve kaliteli arkadaşlıklara sahip olmanın her birinin benzersiz bir şekilde yalnızlık düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Akran ilişkileri, daha geniş anlamda çocukların okula uyumunun çeşitli göstergelerinde de önemli bir rol oynamaktadır (Yust vd. 2023).

Eğitim uzmanları uzun süredir akran ilişkilerinin eğitim çıktıları üzerindeki etkileriyle ilgilenmektedir. Güncel araştırmalar, öğrencilerin arkadaşlık ağlarının sınırlarında bulunan akranların, davranışları ve eğitim sonuçlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceğini öne sürmektedir (Carbonaro & Workman, 2016).

Akran ilişkileri sınıfların ve okulların göze çarpan bir yönüdür. Öğrenciler öğrenciyken, çocukların çok çeşitli akranlarıyla geçinmeyi, arkadaşlıklar kurmayı, gruplar halinde çalışmayı, oyun oynamayı, işlerinde işbirliği yapmayı, duyguları yönetmeyi, anlaşmazlıklarla başa çıkmayı ve sorunlardan kaçınmayı öğrenmeleri gerekir. Sınıfta öğrenciler, bir şeyler öğrenebilecekleri, kendilerini karşılaştırabilecekleri ve destek alabilecekleri akranlarıyla çevrilidir. Akranlar olumlu sosyal veya antisosyal davranışlara ilham verebilir, öğrencinin kendini güvende, değerli veya tehdit altında ve mağdur hissetmesini sağlayabilir ve motivasyonu ve katılımı artırmaya veya dikkati dağıtmaya ve görev dışı davranışlara yol açmaya hizmet edebilir. Öğrencilerin okula uyumunda akranların önemi sıkça vurgulanmaktadır (Ryan, Kuusinen & Bedoya-Skoog, 2015).

Çocukluk ve ergenlik döneminde akran süreçleri gelişimde önemli bir rol oynar. Akran ilişkileri okul bağlamında kapsamlı bir şekilde çalışılmış olmasına rağmen, ders dışı ve okul dışı zaman etkinliklerinde meydana gelen akran süreçlerini çok daha az araştırma incelemiştir. Ders dışı etkinliklerin belirli özelliklerinin, özellikle normal sınıf ortamlarıyla karşılaştırıldığında çok çeşitli gelişimsel olanaklar sunduğu dikkate alındığında bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Kanıtlar, akademik göstergeler, sosyal ve duygusal gelişimle ilgili sonuçlar, olumlu sosyal etkileşimlerin artması, depresif,

agresif ve antisosyal davranışların azalması dahil olmak üzere bu etkinliklere katılımı ilişkili olumlu sonuçları tutarlı bir şekilde göstermektedir. Ders dışı etkinlikler ve okul sonrası programlar çocuklar ve gençler için önemli gelişimsel bağlamlardır (Berger vd., 2020).

Akranlarla etkileşimler çocukların akademik ve sosyal yeterliliğini destekleyen çeşitli becerilerin geliştirilmesi için fırsatlar sağlar. Akran gruplarının önemli etkileşim alanlarında biri de oyundur. Çocuğun yaşamında oyun oynama ihtiyacı, onun fiziksel ihtiyaçları ile aynı sayılabilecek en temel doğası olarak kabul edilmektedir. Kişiliğin sağlıklı gelişiminde, sosyal etkileşime uyum geliştirilmesinde ve çocukların sosyal dezavantajlarının azaltılmasında oyunun önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Akran oyunlarında çocuklar geri bildirim alırlar ve problem çözüme, iletişim, sosyal koordinasyon ve bakış açısı kazanma pratikleri yapma fırsatlarına sahip olurlar (Eggum-Wilkens vd., 2014; Tahmores, 2011).

Akran etkileşimleri başkalarıyla olumlu sosyal becerilerin temelini başlatır. Olumlu sosyal davranışlar, aynı yaştaki akranlarla etkileşimlere odaklanıldığında artar. Çocuklar başka bir çocuğa tepki olarak eylemlerini koordine ettikçe ve duygularını paylaştıkça, diğer çocukların da düşünce ve duyguları olduğunun farkına varırlar. Oyun, çocukluk gelişimi boyunca becerilerin geliştirilmesi için fırsatlar sunar. Oyun okul öncesi çocuğun işidir. Bu aşamada çocuklar oynamak için yaşarlar. Oyun çocuklarda beklenen, normal bir süreçtir. Oyun toplum yararınadır ve çocuk bebeklik ve çocukluk döneminde ilerledikçe gelişir. Bu süreçte yavaş yavaş davranış ve sosyal becerilere ilişkin sosyal ve ahlaki normları öğrenirler. Oyunun amaçları, duyguları düşünmek ve ifade etmek için yollar sağlamak, bir durumu değerlendirmenin alternatif yollarını düşünmek, durumlara tepki vermenin yeni yollarını keşfetmek, hayal gücü için çıkış noktaları sağlamak ve ilişkilerdeki neden-sonucu anlamaktır. Akran oyunu, küçük çocuklar arasında olumlu sosyal becerilerin geliştirilmesinin temelini oluşturur (Ren, Leng & Mustafa, 2023; Scott & Cogburn, 2023).

Arkadaşların birbirlerinin davranış ve tutumlarını etkilemesi çeşitli nedenlere dayandırılmaktadır. Öncelikle, sık etkileşim ve iletişim, etki için çok sayıda fırsat oluşturmaktadır. Ayrıca, aktörler kendilerine benzer algılanan kişilerle en kolay şekilde özdeşleşme eğilimindedir. Son olarak, bireylerin belirli aidiyetlere ne kadar değer verirse, ilişkilerini sürdürmek veya geliştirmek için her türlü etki girişimine razı olmaya o kadar istekli olabileceği belirtilmektedir (Carbonaro & Workman, 2016).

Arkadaşlıklar, çocukların sosyal refahı ve sosyal beceriler, dil ve biliş alanlarındaki genel gelişimi için hayati öneme sahiptir. Çocuklar arkadaşlarıyla etkileşimde bulunurken iletişim, işbirliği, bakış açısı kazanma ve problem çözüme

becerilerini öğrenirler. Arkadaş sahibi olmak aynı zamanda koruyucu bir faktör olarak da hizmet eder. Arkadaşları olan çocukların, arkadaşları olmayan çocuklara göre akran zorbalığı, zorbalık ve ruh sağlığı sorunları yaşama olasılıkları daha düşüktür (Chang & Dean, 2022).

Onlarca yıldır süren teori ve araştırmalar, arkadaşlıkların çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal refahı açısından merkezi öneminin altını çizmektedir. Teorisyenler, çocukluk ve ergenlik dönemindeki yakın arkadaşlıkların gelişimsel faydaları olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, arkadaşlıkları olan çocukların ve gençlerin, özellikle olumlu nitelikleri yüksek ve olumsuz nitelikleri düşük arkadaşlıkların, daha az yalnızlık ve daha az depresif belirtiler dahil olmak üzere sosyal ve duygusal açıdan fayda sağladığını belirten teorileri desteklemektedir (Long vd., 2023).

1.3. Çocukların Sosyal Becerilerinde Akran İlişkilerinin Rolü

Sosyal beceriler, çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine ve iletişim kurmasına olanak tanıyan geniş bir yetenek grubunu ifade eder. Çocukların ilişkileri onların psikolojik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Başarılı ilişkiler elde etmek ve sürdürmek için, farklı sosyal kurallara ve başkalarıyla iletişim kurma becerileri hakkında bilgiye ihtiyaç vardır. Sosyal becerilerin kazanılması, anlamlı ilişkileri başlatma ve sürdürme konusunda daha fazla yeteneğe yol açar. Sosyal beceriler, kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürmeye yönelik olmaları bakımından davranışlardan farklılık gösterir (Fusar-Poli vd. 2020).

Sosyal yeterlilik okul öncesi yıllarda ortaya çıkar ve çocukluk boyunca yavaş yavaş gelişir. Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim, çocukların arkadaşlarının olup olmamasından etkilenir ve araştırmalar, arkadaşlıkla ilişkili koruyucu faktörleri ve risk faktörlerini belirlemiştir. Arkadaşlık ilişkileri içerisinde çocuklar, devam eden ilişkilerin sürdürülmesini teşvik etmek için gerekli olan becerileri (yani perspektif alma ve çatışma çözme) geliştirirler. O halde arkadaşları olan çocukların, arkadaşları olmayan çocuklara göre daha sosyal, işbirlikçi, yardımsever olarak algılanmaları ve daha yüksek özsaygı sergilemeleri şaşırtıcı değildir. Aksine, arkadaş sahibi olmamak olumsuz sonuçların habercisidir (Jaggy vd., 2023).

Erken çocukluk, çocukların sosyal etkileşimi ve ilişkileri için gerekli olan dil becerilerini, yürütme işlevini ve sosyal becerileri geliştirmek için kritik bir dönemdir. Küçük çocuklar evden okul ortamına geçtikçe etkileşimleri daha sosyal hale gelir, tek başına veya paralel oyundan sosyal oyuna dönüşür. Bu süre zarfında çocukların büyük bir kısmı akran izolasyonunu deneyimlemeye başlar. Çocuklar, akademik öğrenmenin artan talepleri, daha yapılandırılmış sınıf

öğrenme etkinlikleri ve daha karmaşık akran etkileşimleri nedeniyle erken çocukluk eğitimi sınıflarından örgün eğitim sınıflarına geçiş yaparken akran sosyal etkileşimlerinde giderek daha fazla zorluk yaşayabilirler (Chen vd., 2022).

Sosyal beceriler, sosyal etkileşimlerden başarılı sonuçlar elde etme şansını artıran bir dizi temel ve karmaşık davranışı içerir. Bu tür becerilerin öğrenilmemesi veya kullanılmaması, sosyal kaygı, düşük öz saygı, sosyal reddedilme, izolasyon, zayıf sosyal ilişkiler ve çatışma gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Sosyal beceri eğitimi, çocuklarda birçok duygusal ve davranışsal bozukluğun tedavisinde ve önlenmesinde bir bileşen olarak önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda olumlu sosyal gelişim için erken çocukluk eğitiminin önemli bir bileşenini oluşturur (Spence, 2023).

Erken çocukluk eğitimi ortamları, özellikle günlerinin önemli bir bölümünü bu ortamlarda geçiren çocukların sayısı giderek arttığından, küçük çocuklar için en uygun mikrosistemlerden biridir. Önemli sayıda çalışma, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ortamlarına katılmanın kalıcı faydalarını bildirmektedir. Erken çocukluk eğitiminin kalitesi sınıf süreçleri açısından değerlendirilebilir. Sınıf süreçleri, öğretmen-çocuk etkileşimlerini, akranlar arası etkileşimleri, sınıf etkinliklerini ve rutinleri içeren çocukların sınıftaki doğrudan deneyimlerini içermektedir. Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların sosyal beceri ve davranışlarını doğrudan ve olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Aguiar vd., 2019).

Küçük çocuklar genellikle sınıf arkadaşlarıyla birlikte her hafta sınıflarda birçok saat geçirdiklerinden, araştırmacılar çocukların öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki akran etkilerini incelemenin önemini uzun zamandır fark etmişlerdir. Biyoekolojik insan gelişimi modeli, kalıcı ilişkiler kurdukları insanlarla olan karmaşık etkileşimlerin, çocukların biyolojik ve psikolojik özellikleriyle etkileşime giren ve öğrenmelerini ve gelişimlerini şekillendiren yakın bir ortam görevi gördüğünü öne sürmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar aynı zamanda akranları tarafından izole edilmenin bir sonucu olarak akranlarıyla etkileşimi sınırlı olan çocuklar hakkında da endişe duymaktadır; bu durum çocukları içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları, okula uyum zorlukları ve yetişkinlikte bile olumsuz etkilere maruz kalma riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Chen vd., 2022).

Sosyal beceriler, olumlu sosyal etkileşimleri teşvik etmeye yardımcı olan, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Erken yıllarda, sosyal beceriler çocukların okula hazır olmalarının temel bir bileşeni olarak kabul edilir ve çocukların gelecekteki akademik başarıları, sosyal ve davranışsal işlevleri ve hatta fiziksel ve zihinsel sağlıkları ile olumlu bir şekilde

bağlantılıdır. Çoğu araştırmacı okul öncesi yılların çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri için kritik bir dönem olabileceği görüşündedir; çünkü çoğu çocuk okul öncesi eğitime başlar ve akranları ve öğretmenleriyle uygun şekilde etkileşimde bulunmak için kendilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmeye başlar (Wu vd., 2018).

Çocukların erken dönemdeki sosyal deneyimleri, daha sonraki yaşamlarında önemli sonuçların habercisidir. Akranları tarafından reddedilen çocukların ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde zorbalığa maruz kalma, suça katılma, okulu bırakma ve ilerleyen dönemlerde işsiz kalma olasılıkları daha yüksektir. Düşük akademik başarı uzun vadede benzer olumsuz sonuçlar doğurur. Olumsuz akran ilişkileri daha düşük akademik başarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin muhtemelen sonraki akademik performanslarıyla bağlantılı olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Boylamsal araştırmalar, sosyal becerilerin daha sonraki başarılar için muhtemelen önemli olduğu fikrini güçlendirmektedir (Caemmerer & Keith, 2015).

SONUÇ

Tüm sosyal davranışlar sosyal durumlarda gerçekleşir ve sosyal durumlar sabit bir yapıyla karakterize edilmez; İletişimlerin veya jestlerin değerlendirilme şekli duruma veya bağlama bağlıdır. O halde, sosyal durumlarda bir bireyin karşılaştığı önemli bir görev, davranış-sonuç ilişkilerinin dayanacağı bir dizi beklentinin veya ilgili yapısal özelliklerin tanımlanmasını içerir. Bu nedenle sosyal çevrede etkili bir şekilde işlev görmek isteyen bireyin, sosyal bağlamdaki etkinliklerin doğasına ve belirli rollere eşlik eden normatif beklentilere aşina olması gerekir. Bu sosyal gerçeklere uymayan bir bireyin, normatif beklentileri ihlal edecek şekilde davranması muhtemeldir. Bu beceriden yoksun olduğunu düşünen kişilerin sosyal ortamlara girmesi zor olacaktır. Araştırma sonuçları, sosyal beceri eksikliği olan kişilerin arkadaş edinme, sosyal aktivitelere başlama ve gruplara katılma konusunda zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Erdogan, 2023).

Sosyal beceri gelişimi, küçük çocukların okula hazır bulunuşluklarının önemli bir bileşenini oluşturur. Sosyal açıdan yetkin küçük çocuklar özerklik, olumlu duygulanım, işbirlikçi davranışlar ve çatışma yönetimi becerileri sergileyebilirler. Ancak sosyal becerileri zayıf olan çocukların sosyal uyum zorluklarıyla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Wang vd., 2021).

Sosyal beceriler, olumlu sosyal etkileşimlerle sonuçlanan ve etkili kişilerarası iletişim için gerekli olan hem sözlü hem de sözsüz davranışları kapsayan spesifik davranışlar olarak tanımlanabilir. Sosyal becerilere örnek olarak gülümseme ve göz teması kurma, soru sorma ve yanıtlama, sosyal alışveriş sırasında iltifat etme

ve kabul etme gösterilebilir. Çocukluktaki sosyal beceriler sürekli olarak akran kabulü, akademik başarı ve zihinsel sağlık dahil olmak üzere olumlu gelişimsel sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Okajima vd., 2021).

Çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran ağı çalışmalarının çoğu, arkadaşlık ağlarındaki (kimin kiminle arkadaş olduğu) etki süreçlerini inceler. Arkadaşlıklar tek başına gerçekleşmez, ancak daha büyük ağlara gömülüdür ve sosyal kolaylaştırma (kim kiminle zaman geçirir), savunma (kim kimi savunuyor) ve yardım etme (kim kime yardım ediyor), işbirliği (kim kiminle işbirliği yapar) gibi *olumlu ilişkiler de dahil olmak üzere*, zorbalık (kim kime zorbalık yapıyor) ve antipatiler (kim kimi sevmiyor) gibi *olumsuz ilişkilerle* etkileşim içindedir. Akran ilişkileri arasındaki göreceli, kümülatif ve etkileşimli önem ve karşılıklı bağımlılıklar, çeşitli davranış türleri genelinde çeşitli akran ilişkileri türlerinin rollerini anlamak ve aynı zamanda akran etkisinin etki büyüklüğünü güvenilir bir şekilde tahmin etmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Veenstra & Laninga-Wijnen, 2022).

Destekleyici sosyal ilişkiler bireyin sosyal ve duygusal gelişimiyle ilişkilidir. Akran ilişkilerinin sosyal ve duygusal açıdan önemi pek çok çalışmada araştırma konusu olmuştur. Özellikle aile ve okulun çocuklar için yapıcı akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar geliştirmesi bu noktada önem taşımaktadır. Bu tür yaklaşımlar hem sosyal desteğin kullanılabilirliğini hem de yaşam boyu ruh sağlığını teşvik edebilmektedir (Bean vd., 2019).

KAYNAKÇA

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 81-92.
- Bean, C. G., Pingel, R., Hallqvist, J., Berg, N., & Hammarström, A. (2019). Poor peer relations in adolescence, social support in early adulthood, and depressive symptoms in later adulthood—evaluating mediation and interaction using four-way decomposition analysis. *Annals of Epidemiology, 29*, 52-59.
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., & Sanchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review, 118*, 105457.
- Caemmerer, J. M., & Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of school psychology, 53*(4), 265-281.
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2016). Intermediate peer contexts and educational outcomes: do the friends of students' friends matter?. *Social Science Research, 58*, 184-197.
- Chang, Y. C., & Dean, M. (2022). Friendship interventions and measurements in children with ASD: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 93*, 101947.
- Chen, J., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Purtell, K. M. (2022). One size doesn't fit all: Profiles of isolated children in early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 80*, 101397.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth services review, 101*, 307-316.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 345-356.
- Erdogan, O. (2023). The mediator's role of communication skills in the effect of social skills on digital game addiction. *Acta Psychologica, 237*, 103948.
- Flechsenshar, A., Kanske, P., Krach, S., Korn, C., & Bertsch, K. (2022). The (un) learning of social functions and its significance for mental health. *Clinical Psychology Review, 102204*.

- Frye, K. E., Anthony, C. J., Huggins-Manley, A. C., & Smith-Bonahue, T. M. (2024). Kids these days and kids those days: Investigating perceptions of children's social skills from 1988 to 2007. *Journal of School Psychology, 103*, 101278.
- Fusar-Poli, P., de Pablo, G. S., De Micheli, A., Nieman, D. H., Correll, C. U., Kessing, L. V., ... & van Amelsvoort, T. (2020). What is good mental health? A scoping review. *European Neuropsychopharmacology, 31*, 33-46.
- Jaggy, A. K., Kalkusch, I., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 13-25.
- La Greca, A. M., & Landoll, R. R. (2011). Peer influences. *Anxiety disorders in children and adolescents, 323-346*.
- Long, T. J., Harrington, R. V., Rowan, C. B., & Schwartz-Mette, R. A. (2023). Deleterious friendship behaviors. *Encyclopedia of Child and Adolescent Health, 3*, 75-93.
- Okajima, J., Kato, N., Nakamura, M., Otani, R., Yamamoto, J., & Sakuta, R. (2021). A pilot study of combining social skills training and parenting training for children with autism spectrum disorders and their parents in Japan. *Brain and Development, 43*(8), 815-825.
- Przepiorka, A., Błachnio, A., Cudo, A., & Kot, P. (2021). Social anxiety and social skills via problematic smartphone use for predicting somatic symptoms and academic performance at primary school. *Computers & Education, 173*, 104286.
- Ren, W. X., Leng, P. W., & Mustafa, M. C. (2023). A case study on kindergarten children's social behaviors during peer play. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education, 13*(2), 40-58.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 147-156.
- Scott, H. K., & Cogburn, M. (2023). Peer Play. StatPearls Publishing. <https://rb.gy/xus66>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and individual differences, 43*(4), 637-646.

- Spence, S. H. (2023). Social skills training for children and adolescents: practical techniques and considerations. In *Handbook of Child and Adolescent Psychology Treatment Modules* (pp. 169-202). Academic Press.
- Tahmores, A. H. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272-2279.
- Veenstra, R., & Laninga-Wijnen, L. (2022). Peer network studies and interventions in adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 157-163.
- Wang, S., Hu, B. Y., LoCasale-Crouch, J., & Li, J. (2021). Supportive parenting and social and behavioral development: Does classroom emotional support moderate?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101331.
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590.
- Yust, P. K., Weeks, M. S., Williams, G. A., & Asher, S. R. (2023). Social relationship provisions and loneliness in school: Child-and classroom-level effects. *Journal of School Psychology*, 99, 101218.