

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi - 2018/Aralık- Cilt/Volume:2 - Sayı/İssue:4

DİSİPLİNERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2018 ♦ Cilt/Volume: 2 ♦ Sayı/Issue: 4

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2018 Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 4
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Kurulu / Section Editors

Prof.Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof.Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Doç. Dr. İsmail Gelen

Yrd.Doç.Dr. Elza SEMEDOVA

Yrd. Doç. Dr. Esat Şanlı

Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Volkan Duran

Kapak Tasarımı / Cover Design

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11
e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Doç. Dr. Mehmet Turan

Doç. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

1. SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. Necdet Aykaç

Doç. Dr. Hatice Kumcağız

Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu

Doç. Dr. Tahsin İlhan

Dr. Sibel Güzel Yüce

Dr. Sevda Doğan Dolapçioğlu

Dr. Mediha Mangır

Dr. Eyüp Bozkurt

Dr. Mustafa Tekke

Dr. Yaşar Barut

İÇİNDEKİLER

Hemşirelik Öğrencilerinde Sosyal Beceri Eğitimi: Psikoeğitimsel Model

Hatice ÖNER, Mehtap KIZILKAYA1 - 11

Dijital Öyküleme Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Serkan DEMİR, Hacer KILIÇKIRAN12 - 18

Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması

Mustafa Tekke, Bayram Özer, Ebru Taş19 - 27

Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programının Boyutlarının Değerlendirilmesinde Paydaşların Görüşleri

İsmail GELEN, Esra ALIŞ28 - 42

Öğretmen Adaylarında Yaşam Tarzı ile Popüler Kültür İlişkisi

Murat GÖKALP, Esra GÖKALP43 - 58

Hemşirelik Öğrencilerinin Psiko eğitim Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri*

Opinions Of The Nursing Students About The Psychoeducation Based Social Skills Education Course

Hatice ÖNER**

Mehtap KIZILKAYA ***

Öz

Psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimleri, bireylerin yaşam becerilerini artırarak farklı alanlarda pek çok katkılar vermektedir. Araştırma, öğrencilerin hemşirelik öğrencilerinin psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Niteliksel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüş olan çalışmanın örnekleme, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu'nda *Psiko eğitim Temelli Sosyal Beceri Eğitimi* dersini alan ve çalışmaya katılmayı gönüllü 38 öğrenciden oluşmuştur. Veriler 13 -20 Mayıs 2016 tarihleri arasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Bunun için öğrencilere tanıtıcı sorular ile derse yönelik görüş ve önerilerini ortaya koyan iki adet açık uçlu sorudan oluşan soru formu verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.39, %87.5'i kadın, %12.5'u erkek. Öğrencilerin %50'si derse kendi isteği ile seçerken, %37.5'u başka seçecek ders olmadığı için ve %12.5'u diğer (arkadaş önerisi, saati ve günü uyduğu için) derse seçmiştir. Öğrencilerin,%93.8'i ikinci sınıf, %6.3 birinci ve %6.3'ü üçüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin derse yönelik değerlendirmeleri, görüşler, duygular ve öneriler olmak üzere üç temel kategori ve bunlarla ilişkili tema ve alt temalar kapsamında irdelenmiştir. Ders içeriğinin öğrencilerin sosyal ve mesleki hayatta kullanabilecekleri konulardan seçilmesinin ve psiko eğitim temelli eğitim ile aktarılmasının dersin etkinliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik öğrencisi, psiko eğitim, sosyal beceri eğitimi

Abstract

Psychoeducation based social skills education increases the life skills of individuals and contributes to a lot of different areas. The research was conducted to determine the opinions of the nursing students about the psychoeducation based social skills education course. A sample of the study conducted in the descriptive qualitative type was consisted of 38 volunteer students who took the psychoeducation based social skill education course in Aydın Adnan Menderes University Aydın School of Health. The data were collected between 13-20 May 2016, using document analysis as a qualitative research method. A questionnaire consisting of two open ended questions that revealed the opinions and suggestions of students about the lesson were delivered to students. Inductive content analysis method was used in the evaluation of the data. The average age of the students were $X = 20.39$, 87.5% female, 12.5% male. 50% of the students chose the course at will, 37.5% chose the course because there weren't any other course to choose, and 12.5% chose the course because of a friend's suggestion or a fitting timetable. 93.8% of the students are in the sophomore year, 6.3% are in the freshman year and 6.3% are in the third grade. The course oriented evaluations of the students were examined in three main categories: opinions, sentiments, suggestions and in themes and sub-themes related to these three categories. It was concluded that selecting the content of the course from context which can be useful for student's social and professional life and transferring it through psychoeducational way increased the efficiency of the course.

Keywords: Nursing student, psychoeducation, social skills education.

* Bu çalışma 6-9 Kasım 2016 Manisa'da düzenlenen IV. Uluslararası VIII. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi'nde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Aydın - Türkiye, honer@adu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Aydın - Türkiye, mehtap.kizilkaya@adu.edu.tr

GİRİŞ

Profesyonel hemşirelik eğitimi, her gün değişen ve yenilenen teknoloji ve bilgi çağına ayak uydurabilecek nitelikte ve etkin öğrenme yoluyla kişisel ve mesleki açıdan sürekli gelişimi ve yeniliklere uyum sağlayabilecek nitelikte olmalıdır (Kaya ve Akçin, 2002). Bu eğitsel süreç sonunda öğrencinin, hemşireliği bilgi beceri ve tutum boyutları ile içselleştirmesi ve kendini profesyonel bir meslek üyesi olarak hissetmesi beklenir. Ancak o zaman verilen bakım beklenen nitelikte olabilecektir. Profesyonelliğin içinde sosyal beceriler önemli bir yere sahiptir.

Sosyal becerilerin ne olduğu üzerine yıllardan beri çok şeyler söylenmiş ve yazılmış olmasına rağmen, sosyal becerilerin tanımında farklılıklar vardır (Yüksel, 2004). Bu becerilerin bazıları gülümseme, birisiyle selamlaşma ve göz iletişimi kurma gibi çok temel ve basit düzeyde olabildiği gibi, birisiyle yaşanan çatışmada sorunu çözme, ara buluculuk, hayır deme, bir gruba katılma, yardım isteme ya da teklif etme, ricada bulunma, girişken olma gibi daha karışık davranışları da kapsayabilir (Spence, 2003). Cartledge ve Milburn (1995), sosyal becerileri, bireyin diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmasında, gereksinimlerini karşılamasında ve amaçlarına ulaşmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal becerileri kazandırmak amacıyla pek çok programlar yer almaktadır (Leme, Fernandes, El Achkar ve Del Prette, 2016; Segrin ve Taylor, 2007).

Bununla birlikte deneysel göstergeler, sosyal beceri programlarının bireyin öz yeterlik inancını, sosyal destek algısını ve psikolojik sağlamlılığının ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir (Leme ve ark., 2016). Yine benzer bir araştırmada, sosyal beceriler ile olumlu psikososyal yaşantılar olarak belirtilen umut, öz yeterlik, mutluluk, yaşam üzerinde kontrol duygusu ile doyumlu bir yaşam arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Segrin ve Taylor, 2007). Bireyin yaşam doyumuna ulaşmasında bu denli önemli olan bu becerilerin olumlu etkilerini birey, hem mesleki hem de sosyal yaşamında farklı düzeylerde deneyimleyebilir. Hemşirelik mesleği için nitelikli hemşire-hasta ilişkisinin kurulmasında ve hemşirelik bakımının daha profesyonel düzeye gelmesinde sosyal becerilerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Buna karşın sosyal becerilerin yetersizliği de pek çok sorunu beraberinde getirebilmektedir.

Hemşirelik öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştığı stresörlerin (Dereli, 2009; Kutlu, 2009; Mullan ve Kothe, 2010; Rosenberg ve Gallo-Silver, 2011; Temel, 2007) çoğunlukla sosyal becerileriyle ilgili olduğu saptanmıştır. Sosyal becerilerin yetersizliği öğrencinin eğitim sürecine uyum yapmasında ve beraberinde profesyonel kimlik gelişiminde bir takım olumsuz etkilere yol açabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada sosyal sorun çözme becerisi ile fiziksel semptomlar, anksiyete, uykusuzluk, sosyal işlev bozukluğu ve depresyon arasında çok güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Ranjbar, Bayani, Bayani, 2013).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sağlık bakım hizmetlerinin vazgeçilmez boyutu olan hemşirelik hizmetlerinin daha nitelikli olmasında profesyonel olarak bu hizmeti veren bireylerin iletişim ve sosyal becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. İstendik nitelikte profesyonel hemşirelik uygulamaları için ve hemşirelik eğitiminde sosyal becerilerin kazanılmasında eğitim öğretim faaliyetlerinin ve bu süreçteki yaşantıların kuşkusuz önemi çok büyüktür (French, 1994). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan önemli yöntemlerden birisi de psikoeğitimsel müdahalelerdir (Güçray ve Çolakkadıoğlu, 2009; Karahan, 2008; Şengün, Öner Altıok, Üstün, 2011).

Psikoeğitim evrensel olarak, bazı özel kronik ruhsal bozuklukların destekleyici tedavisi ve rehabilitasyonundan ergen ve çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesine kadar farklı amaçlar için kullanılan bir yöntemidir (Kıran Esen, Bozkur, Gökçakan & Baykal, 2016; Pihut, Biegańska-Banaś & Urbańsk, 2016; Şengün, & ark., 2011; Yıldız & Duy, 2013). Psikoeğitim, bireyin davranışlarını güçlendirmede etkili olan bilimsel bir tedavi yöntemidir (Swaminath,

2009). Bununla birlikte psiko eğitim genel olarak hemşirelik müdahalelerinde en fazla kullanılan yöntemlerden birisidir (Song, Happ & Sandelowski, 2010).

Hemşirelik eğitim sürecinin istendik düzeyde devam etmesi için öğrencilerin eğitim süresi içerisinde karşı karşıya kaldıkları sorunları çözebilme, kendini ifade etme, öz güvenli davranış sergileme ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin gelişmiş olması beklenir. Özellikle son yıllarda, bu tür becerilerin geliştirilmesi için pek çok yaratıcı stratejiler ile öğrencilerin akranları ile işbirlikçi ve aktif öğrenmesini destekleyen bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Baghcheghi, Koohestani & Rezaei, 2011). Öğrencilerin akranları ile birlikte deneyimledikleri işbirlikçi öğrenme stratejileri, onların sosyal becerileri öğrenmesine ortam hazırlamaktadır (Baghcheghi & ark., 2011). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, hemşirelikte profesyonel bir meslek üyesinin yetişmesinde, lisans eğitiminin müfradatı ve öğretim yöntemlerinin niteliği çok önemlidir. Burada öğrencinin derse katılımı ve dersten beklenen yararın değerlendirilmesi var olan eğitim öğretim müfradatının sık sık gözden geçirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin derse yönelik görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersi, hemşirelik öğrencilerinin sosyal becerilerini nasıl etkiler?
- Öğrencilerin psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersinin içeriği ve işleme yöntemine yönelik önerilerini nelerdir?"

YÖNTEM

Bu araştırma, niteliksel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır (Hesse-Biber & Leavy 2006). Niteliksel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi de doküman analizidir (narrative). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Carpenter, 2003; Yıldırım & Şimşek 2005).

Çalışma Grubu

Tanımlayıcı tipte yürütülmüş olan araştırmanın, çalışma grubu, Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde lisans eğitimini devam eden ve *Psiko eğitim Temelli Sosyal Beceri Eğitimi* dersini alan birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 38 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Veriler, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminin son iki haftasında 13-20 Mayıs 2016 tarihleri arasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması $X=20.39$ olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılanların %76.3'ü (29) kadın, %23.7'si (9) erkek, %92.1'i (35) ikinci sınıf, %5.3 (2) birinci ve %2.6'ü (1) üçüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin %65.8'i (25) dersi kendi isteği ile seçerken, %23.7'si (9) başka seçecek ders olmadığı için ve % 10.5'u (4) diğer (arkadaş önerisi, saati ve günü uyduğu için) dersi seçmiştir

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenciler hakkında genel bilgiler almayı sağlayan "öğrenci bilgi formu" kullanılmıştır. Öğrenci bilgi formunda öğrencilere yönelik yaş, cinsiyet, sınıf ders seçme nedenleri gibi sorular yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik görüş ve önerilerini ortaya koyan iki adet açık uçlu sorudan oluşan "soru formu" kullanılmıştır.

Bu sorular: "Seçmeli olarak aldığınız psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersine yönelik görüşleriniz nedir?" ve "ders içeriği ve işleme yöntemine yönelik önerileriniz nedir?"

İşlem

Verilerin toplanması için “Psikoeğitim temelli sosyal beceri eğitimi” adlı lisans seçmeli dersinin son iki dersinde 13 ve 20 Mayıs 2016 tarihlerinde dersin son 30 dakikasında öğrencilere araştırmanın amacı, araştırmanın eğitim sürecine ve hemşirelik mesleğine olacak katkısı ve araştırma sonunda elde edilen bilgilerin araştırma raporu dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağı açıklandıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onam alınmıştır. Ardından, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere “öğrenci bilgi formu” ile derse yönelik görüş ve önerilerinin yer aldığı “soru formu” dağıtılmıştır. Derse ilişkin görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilere forma ad ve soyadlarını yazmamaları söylenmiştir. Öğrencilere formu doldurmaları için yaklaşık 30 dk. süre verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır. Yaklaşık 20-30dk.’lık bir sürede öğrenciler derse ilişkin görüşlerini yazmışlardır. Yazma işlemini bitiren öğrenci formu katlayarak araştırmacıya iletmıştır

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra verilerin ham dökümü bilgisayara araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Analiz için veriler anlamlarına göre bölünerek kodlanmıştır (açık kodlama), belirli bir anlam etrafında birbiri ile ilgili kodlar bir araya getirilerek (dikey kodlama) ve dikey kodlamada belirlenen çekirdek kategoriler birleştirilerek temalar oluşturulmuştur (seçici kodlama) ve yorumlanarak anlamlı hale getirilmiştir. Bulguların yorumlanmasında olası yönlendirmeleri engellemek amacıyla herhangi bir kategoriye yerleştirilemeyen ayrılık gösteren verilerde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için aynı işlem, alanında uzman olan her iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenmiştir.

BULGULAR

“Seçmeli olarak aldığınız psikoeğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersine yönelik görüşleriniz nedir?” ve “Ders içeriği ve işleme yöntemine yönelik önerileriniz nedir?” sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplardan birbiriyle ilişkili üç kategori, her bir kategoriyle ilişkili tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Araştırma sorusuyla ilgili kategori, tema ve alt temalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir

Tablo 1. Öğrencilerin Psikoeğitim Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Dersine İlişkin Değerlendirmeleri

Kategori	Tema	Alt Tema
1.Görüşler	Ders seçme nedenine yönelik Görüşler	<ol style="list-style-type: none"> Başka seçecek dersin olmaması Sağlık ve sosyal yaşamda işe yarayacağı düşüncesi Ders saatinin uygunluğu Öğrenci sayısının daha az olması
	Dersin işleniş biçimine yönelik görüşler	<ol style="list-style-type: none"> Olumsuz davranışları fark etme ve değiştirmede etkili Teorisi zorlayıcı değil. Konular yaşama dair İşleniş biçimi diğer derslerden farklı. Güzel “Biz” olmayı öğretmesi Dersin sohbet havasında geçmesi samimi ve akıcılık sağlıyor. Hem öğretici hem eğlendirici bir ders Canlandırmalar etkili ve pekiştiriyor. Konu tekrarının olması sıkıcı
1.Görüşler	Dersin kişiye olan katkılarına	<ol style="list-style-type: none"> Duyguları ifade etmede etkili.

	yönelik görüşler	<ol style="list-style-type: none"> 2. Öz güvenim arttı. 3. İnsanı tanımak ve anlamak için gerekli. 4. Ön yargılıydım. Kırabildim. 5. Olumsuz duyguları kontrol edebilmede etkili. 6. Öz eleştiri yapabilmeyi sağladı. 7. Hayata olan bakış açısını değiştirdi. 8. Farkındalık sağladı 9. Sosyal yaşam için geliştirici 10. Sorun çözme becerisini artırdı 11. İletişim becerisini artırdı
	Dersin bireyin mesleki gelişimine olan katkılarına yönelik görüşler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mesleki gelişim için gerekli. 2. Mesleki yaşamda olumlu ilerleme sağladı. 3. Meslekte insanı tanımak ve anlamak için gerekli 4. Meslekte nasıl iletişimi kurulacağını öğretti
2.Duygular	Eğiticiye yönelik duygular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğiticiye karşı olumlu duygular derse olan ilgiyi artırıyor. 2. Eğiticiden başka ders istiyorum. 3. Ders amfide olmasına rağmen olumlu bir sınıf atmosferi oluşturdu
	Derse yönelik duygular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memnuniyet 2. Dersten mutlu, neşeli ayrılma. 3. Uygulamalı olması zevkli 4. Eğlenceli bir ders. 5. Ders terapi gibi 6. Derse seyerek gelme
3.Öneriler	Dersin içeriğine yönelik öneriler	<ol style="list-style-type: none"> 1. İçerik biraz daha kapsamlı olabilir. 2. Kişisel gelişim konusunu da konuşulabilir 3. Ders eğitimin her aşamasında alınmalı.
	Dersin işleniş biçimine yönelik öneriler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Daha fazla uygulama yapmak iyi olur 2. Derste kısa film izletilebilir/kitap okunabilir 3. Sınıf dışında farklı bir ortamda işlenebilir 4. Haftada bir günden fazla olabilir

Bulgular, kategoriler temalar ve alt temalar doğrultusunda gruplandırılarak incelenmiştir. Buna göre, görüşler, duygular ve öneriler olmak üzere temel üç kategori ve bunlarla ilişkili tema ve alt temalar, öğrencilere sorulan sorular temelinde oluşturulmuştur. Öğrenciler derse ilişkin değerlendirmelerini bu kategoriler temelinde açıklamışlardır. Öğrenciler cinsiyet ve yaşlarına göre kodlanarak verilmiştir.

Görüşler

Bu kategori temelinde ders seçme nedenine yönelik, dersin içeriği ve işleniş biçimine, dersin kişiye olan katkılarına yönelik ve dersin bireyin mesleki gelişimine olan katkılarına yönelik görüşler olmak üzere dört tema belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders seçme nedenine yönelik görüşler temasıyla bağlantılı; başka seçecek dersin olmaması, sağlık ve sosyal yaşamda işe yarayacağı düşüncesi, ders saatinin uygunluğu, öğrenci sayısının daha az olması gibi alt temalar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmı bu derse ilk başta zorunda kaldıkları için ya da başka seçecek başka ders olmadığı için derse seçtiklerini ancak süreç içerisinde derse sevdiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak 20 K “İlk olarak zorunda kaldığım için seçtim. İyi ki de seçmişim” diye ifade etmiştir. Bir başka öğrenci (21 E), “başka seçecek ders olmadığı için seçtim” diye belirtmiştir. Bazı öğrenciler de derse yönelik önce herhangi bir fikri olmadan derse seçtiklerini, yine bir başka öğrenci derse seçme nedenini “ilk amacım, saatinin uygunluğu idi” diye belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu derse kendileri isteyerek seçtiklerini belirtmişlerdir.

Dersin işleniş biçimine yönelik görüşler teması ile ilgili olarak, olumsuz davranışları fark etme ve değiştirmede etkili, teorisi zorlayıcı değil, konular yaşama dair, işleniş biçimi diğer derslerden farklı. Güzel, “biz” olmayı öğretmesi, dersin sohbet havasında geçmesi samimi ve

akıcılık sağlıyor, hem öğretici hem eğlendirici bir ders, canlandırmalar etkili ve pekiştiriyor olmak üzere olarak dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin içeriği ve işleniş biçimine yönelik olumlu görüş bildirmekle birlikte bir öğrenci (19 K) “Bazen konu tekrarı yapıyor ve sıkılıyorum. Aslında yararlı. Ama ben çok çabuk sıkılan biriyim” diye ifade etmiştir. Bir başka öğrenci 20 K “slaytlara hiç yer verilmemeli” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “dersin içeriği gayet iyi bu konuda bir önerim yok” diye belirtmişler. Yine bir başka öğrenci işleniş biçimine ilişkin olarak 20 E “sınav ve defter tutma konusunda ortak karar alınmalı” demiştir. 19 K “ders eğlenceli ve aktif”, 20 K ise “ders içeriği olumsuz davranışları görme ve nasıl değiştirileceği konusunda yararlı” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde 20 K “ders işleme yöntemi derse çok uygun. Canlandırmalar etkili ve pekiştiriyor. Ders içeriği de yeterli” diye belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak öğrencilerin bir kısmı derslerin yapıldığı ortamın bu ders için uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Dersin kişiye olan katkılarına yönelik görüşler teması temelinde birbiriyle bağlantılı on bir alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; duyguları ifade etmede etkili, özgüvenim arttı, insanı tanımak ve anlamak için gerekli, ön yargılıydım, kırabildim, olumsuz duyguları kontrol edebilmede etkili, öz eleştiri yapabilmeyi sağladı, hayata olan bakış açısını değiştirdi, farkındalık sağladı, sosyal yaşam için geliştirici, sorun çözme becerisini artırdı ve iletişim becerisini artırdı olarak tanımlanmıştır. Derse ilişkin olarak öğrencilerin çoğu dersin kendilerine farklı yönlerden olumlu katkılar verdiğini belirtmişlerdir. Öğrenci ifadelerinden bazıları için örnekler; 20 K “dersle hayata bakış açım değişti”, 19 K “ders agresifliği aşmama katkı sağladı”, 20 E “kendini ifade etmeyi öğreten bir ders” ve 21 K “kişisel gelişimim açısından bir adım ilerlediğimi hissediyorum” 20 K “ders eğlenceli, günlük yaşamda işe yarıyor, verimli” şeklindedir.

Dersin bireyin mesleki gelişimine olan katkılarına yönelik görüşler teması ile ilişkili dört alt tema; mesleki gelişim için gerekli, mesleki yaşamda olumlu ilerleme sağladı, meslekte insanı tanımak ve anlamak için gerekli, meslekte nasıl iletişim kurulacağını öğretti şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğrenci ifadelerine bakıldığında dersin kişisel ve mesleki gelişim açısından çok önemli yararları olduğunu vurgulamışlardır. 20 K dersin “mesleki ve sosyal yaşamda insanlarla nasıl iletişim kurulacağını öğrettiğini” ifade etmiştir. Yine öğrencilerin bir kısmı, hemşirelik mesleğinin temelinde insan olduğu için insanı tanımak ve anlamak gerektiğini ve bu dersin bu anlamda katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Duygular

Bu kategori temelinde eğiticiye yönelik ve derse yönelik duygular olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Eğiticiye yönelik duygular teması kapsamında; eğiticiye karşı olumlu duygular derse olan ilgiyi artırıyor, eğiticiden başka ders istiyorum ve ders amfide olmasına rağmen olumlu bir sınıf atmosferi oluşturdu şeklinde üç alt tema belirlenmiştir. 20 K, “derse olan sempatimi nasıl ifade edebilirim daha fazla bilemiyorum. Aynı hocadan farklı dersler almak istiyorum. 22 E, “hocayı sevdiğim için derse ve konulara ilgiliyim” şeklinde duygularını iletmiştir.

Derse yönelik duygular temasına yönelik, memnuniyet, dersten mutlu, neşeli ayrılma, uygulamalı olması zevkli, eğlenceli bir ders, ders terapi gibi, derse seyerek gelme olmak üzere toplam altı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara ilişkin olarak öğrencilerin ifadelerine bakıldığında 20 K “dersten her çıktığımda mutlu, neşeli çıkıyorum. Dersten dinlemiş olarak çıkıyorum” şeklinde duygularını ifade etmiştir. 19 E ise, “ders uygulamalı ve söyleyiş tarzında olduğu için gayet zevkle geldiğim bir ders” diye belirtmiştir. Bir başka öğrenci 21 E ise, dersten memnun kaldığını ifade etmiştir. Bu tema bağlamında 20 K, “derse isteyerek geliyorum, keyifli bir ders terapi gibi geliyor” şeklinde duygularını anlatmıştır. Buna benzer olarak çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu dersleri genelde eğlenceli bir ders olarak gördüklerini ve memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu kategori temelinde dersin içeriğine yönelik öneriler ve dersin işleniş biçimine yönelik öneriler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bu iki temadan farklı olarak çoğu öğrenci dersin içeriği ve işleniş biçimini yeterli bulduklarını ve herhangi bir önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Dersin içeriğine yönelik öneriler teması kapsamında, içerik biraz daha kapsamlı olabilir, kişisel gelişim konusunu da konuşulabilir ve ders eğitimin her aşamasında alınmalı olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir. Alt temalarla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, 20 K, “kişisel gelişim konusunu da konuşmayı öneririm”, benzer şekilde 20 K, “ders içeriğinde genel psikolojide olmalı” şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Dersin işleniş biçimine yönelik öneriler teması kapsamında, daha fazla uygulama yapmak iyi olur, derste kısa film izletilebilir, sınıf dışında farklı bir ortamda işlenebilir, haftada bir günden fazla olabilir olmak üzere dört alt tema yer almaktadır. Daha fazla uygulama yapmak iyi olur alt temasıyla ilgili olarak öğrencilerden 19 K, “öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmasını sağlayıcı oyunlar olmalı”, 20 K, “oyunlar arttırılsın” gibi ifadelerde bulunmuşlardır. 28 K “ders içi etkinliklerle- karşılıklı sohbetler artırılabilir” . Yine daha fazla uygulama yapmak alt temasıyla ilişkili olarak 21 K, “slaytlara hiç yer verilmemeli” olarak düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci 22 E, “derste kısa film izletilebilir, sınıf dışında farklı bir ortamda işlemeyi öneririm” demiştir. Yine 20 K, “kitap okuma aktiviteleri olabilir” şeklinde öneride bulunmuştur. Dersin sıklığına ilişkin olarak 20 K, “haftada bir günden fazla olmasını öneririm” demiştir. Bunlardan farklı olarak 21 K, “işlenecek konuya yönelik önceden bizlerin araştırma yapması için bir yazı bir resim verilebilir” şeklinde öneride bulunmuştur.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Öğrencilerin psiko eğitim temelli sosyal beceri eğitimi dersine yönelik görüş ve önerileri görüşler duygular ve öneriler olmak üzere üç temel kategoride tanımlanmıştır. Sosyal becerilerin kazanımı insana hizmet veren bir meslek olarak hemşirelik eğitiminde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Hemşirelik eğitimi sırasında, öğrencinin sosyalleşmesiyle birlikte kendine olan farkındalığının gelişmesi beklenir (İlhan, Sukut, Utaş Akhan & Batmaz, 2016).

Görüşler

Son yıllarda dünyada sağlık hizmetlerindeki genel değişimler ve dönüşümler, hemşirelik eğitimini de yakından etkilemektedir (Björkström, Athlin & Johansson, 2008; Håland Jeppesen, Christiansen & Frederiksen, 2017). Değişen bu sürecin dışında kalmamak ve sağlıklı uyum yapabilmek için öğrenme stratejilerinin de değişmesi gerekmektedir (Håland Jeppesen & ark., 2017).

Bu değişimlerin yanı sıra, hemşirelik eğitiminin kendi içinde farklı zorluklarının olması öğrencinin eğitimde pek çok farklı stresörlerle karşı karşıya kalmasına ve devamında zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Koutara, Katsiadramiand & Diakogiannis, 2010; Öner Altıok & Üstün, 2013). Bu durum öğrencinin mesleğe olan bağlılığını zedeleyerek, mesleki eğitimden kopmasına neden olabilmektedir (Hoeve, Jansen, Jansen & Roodbol, 2017). Eğitim sürecinde yaşanan sorunlara öğrencinin daha sağlıklı tepkiler geliştirebilmesi ve profesyonelleşme sürecine katkı verebilmesi için hemşirelik eğitiminde yenilikçi eğitim yöntemlerinin kullanılması gerekliliği böylelikle tekrar öne çıkmaktadır.

Özellikle hemşirelikte iletişim becerisi, sosyal beceriler hasta ve/veya sağlıklı insana verilen bakımın niteliğini artırmada önemli boyutlardır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, iletişim, sosyal ve sorun çözme becerilerinin hemşirelik eğitimi sürecinde geliştirilmesi bir zorunluluktur (Chant, Jenkinson, Randle & Russell, 2002; Yuan, 2016). Bu bağlamda, içeriğinde sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen bu dersin öğrencinin hem kişisel hem mesleki gelişimini desteklemesi bu anlamda çok önemlidir. Özellikle öğrencilerin dersin işleniş biçiminden dolayı birbirleri arasındaki etkileşim ve iletişimin artması onların eğitimdeki farklı sorunlarla daha sağlıklı baş etmelerine yardım edebilir. Nitekim çalışmaya katılan öğrenci

ifadelerine göz atıldığında, dersin hem kişisel hem de mesleki alana kattığı olumlu yararlarından bahsedildiği görülmektedir. Sosyal desteğin önemini ortaya koymaya yönelik yapılan bir araştırmaya göre, sosyal desteğin öğrencinin yaşayabileceği farklı düzeydeki strese karşı koruyucu olabileceği belirtilmiştir (Turner & Lander Mc Carthy, 2017; Yıldırım & ark., 2017). Bu dersin temel amaçlarından birisi de öğrencinin sorun çözme becerisini kazanması yönündedir.

Çalışmada, öğrenciler derse seçme nedenine yönelik olarak diğer kalabalık derslerden artık sıkılmış olmalarını neden olarak ifade etmişlerdir. Kalabalık dersler öğrencilerin dersi kavrama, takip etme, birbirleriyle etkileşime girmeyi engel oluşturabilir. Yapılan bir çalışmada, öğrenciler kalabalık derslerin mesleğe olan motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir (Hoeve & ark., 2017). Özellikle öğrencinin mesleki eğitimi içselleştirip profesyonel bir kimlik oluşturabilmesinde eğitsel süreç boyunca motivasyonun hep dinamik kalması gereklidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sayısal olarak küçük ve sınıf içi etkileşim ve iletişime odaklanan sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen bu tür derslerin mesleki eğitimin temel hedeflerine olan katkısı yüksek olabilir. Yine çalışmada öğrencilerin özellikle ders işleniş yöntemine yönelik olarak dersin hem öğretici hem eğlendirici olduğunu ve dolayısıyla etkin olduğunu ifade ederek dersten memnun kaldıklarını belirtmeleri özellikle zorlu geçen hemşirelik eğitimi sürecinde öğrencinin kendini daha rahat ifade edebildiği ve dolayısıyla rahatladığı bir zaman dilimi olması açısından da önemlidir. Dersin keyifli geçiyor olması, beklenen yararın daha da yüksek olmasına fayda sağlayabilir. Öğrenciler, dersin kendi kişisel gelişimlerine yönelik, duyguyu anlama-empati, farkındalık, duyguları kontrol etme, sorun çözme ve sosyal yaşamı geliştirici gibi pek çok yararlarından bahsetmişlerdir. Bu kavramlar incelendiğinde duygusal-emosyonel beceriler kapsamında yer aldığı görülür (Freshwate & Stickley, 2004). Hemşirelik mesleğinde akılcı ve duygusal boyutların kendi içinde bağlantılı olduğunu ve her birinin birbirini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle eğitimin planlanması ve müfredatın oluşturulmasında yukarıda bahsedilen ve ilgili becerileri geliştiren bu tür derslerin hem niceliksel hem de niteliksel olarak artması profesyonelleşme sürecine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu tür eğitimler/dersler sadece eğitsel süreç açısından değil aynı zamanda klinik çalışmalar ve araştırma boyutlarından da yarar sağlayacaktır (Freshwate & Stickley, 2004; Turner & Lander Mc Carthy, 2017).

Duygular

Hemşirelik eğitimin başarılı olabilmesi ve beklenen öğrenme hedeflerine ulaşılabilmesinde eğitsel süreç boyunca öğrencilerin kendilerini rahat ve iyi hissetmeleri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin eğitim yaşantıları sırasında iyi oluşluk /refah düzeyleri(well-being) ile eğitimin amacına ulaşması arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Smith & Yang, 2017; Tuomi, Aimala, Plazar & İstenic Starcic, 2013). Hemşirelik eğitiminin zorlu bir süreci barındırması öğrencinin zaman içinde motivasyon düzeyini azaltıp eğitimden uzaklaşmalarına neden olabilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin pek çoğu dersin kendilerini rahatlattığını, keyifli zaman geçirdiklerini, daha teorik ve ağır geçen diğer derse girmek istemediklerini ve dersin kendilerine terapi gibi geldiğini belirtmişlerdir. Bu memnuniyet ifadeleri dersin öğrenme hedeflerine ulaşılmasında kolaylaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte hemşirelik eğitimi başlı başına zor ve oldukça stresli geçen bir süreç olması nedeniyle öğrencilerde bu olumsuz yaşantılar öğrencilerde stres olarak hem fiziksel hem ruhsal bir takım etkiler bırakabilmektedir (Reeve et al., 2013'den aktaran Turner & Lander Mc Carthy, 2017). Literatürde, eğitim sırasında öğrencilerin yaşadığı sorunlarla etkili baş etmeleri için programların düzenlenmesinin yararlı olacağı önerilmiştir (Turner & Lander Mc Carthy, 2017).

Öneriler

Öğrencilerin derse yönelik önerilerine göz atıldığında aktif öğrenme yöntemlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen ilgili literatürün gözden geçirildiği bir çalışmada, özellikle öğrencinin motivasyonunun artmasında aktif öğrenme yöntemlerinin

kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Håland Jeppesen, Christiansen & Frederiksen, 2017). Farklı bir araştırmada grup çalışmalarının öğrencilerin eğitimin hedeflerine ulaşmada oldukça etkili olduğu belirtilmiştir (Pistole, Kinyon & Keith Bozich, 2008). Çalışmada öğrencilerin pek çoğu amfi düzeninin bu ders için uygun olmadığını ifade ederek, daha çok yüz yüze iletişimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretme stratejilerindeki, öğrencinin yaşantılar yoluyla ve düşünmesine olanak tanıyan kendi yönelimli öğrenmeye teşvik edici eğitim yöntemleri son yıllarda çok ön plana çıkmaktadır (Arieli & Michal Man, 2015). Öğrencilerin derse ve dersin işlenişine yönelik önerilerine bakıldığında, özellikle yaşantı temelli ve yaratıcılığı artıracak daha farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği yönündedir. Gerçekte öğrencilerin tüm bu beklentileri yüksek öğretimin genel vizyonuyla ve hedefleriyle de uyumludur. Yüksek öğretimin öğrenciyi hemşirelik ya da farklı bir meslek alanına yeterli bir profesyonel olarak hazırlama gibi sorumluluğu vardır (Tuomi & ark., 2013).

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, dersin öğrencinin hem kişisel hem de mesleki alana kattığı pek çok olumlu yararlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle derslerin keyifli bir atmosferde geçiyor olması öğrencilerin beklenen yararın artmasında etkili olduğu, bu atmosferin oluşturulmasında eğitici tutumu ile ders işleme yönteminin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanının öğrencinin derse ve devamında mesleğe olan motivasyonunun artmasında çok önemli katkısı vardır. Yine öğrenci sayısının az olmasının ve ders işleme yönteminin daha aktif ve öğrenci katılımını desteklemesinin yararlılık düzeyini arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla bağlantılı olarak özellikle lisans eğitiminde öğrencinin aktif katılımını destekleyen farklı eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilir. Bu ve benzeri nitelikteki derslerin profesyonel kimlik gelişimi açısından da çok büyük yararları olacağı için hemşirelik öğretim programında artırılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Arieli, D. & Michal Man, B.T. (2015). Teaching qualitative research as a means of socialization to nursing. *Nurse Education Today*, 35, 795-799.
- Babacan Gümüş, A. (2006). Şizofrenide hasta ve ailelerin yaşadığı güçlükler, psiko eğitim ve hemşirelik. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 23-34.
- Baghcheghi, N. Koohestani, H.R., Rezaei, K.A. (2011). Comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 1-6.
- Björkström, M.E., Athlin, E.E. P., Johansson, I.S. (2008). Nurses' development of professional self – from being a nursing student in a baccalaureate programme to an experienced nurse. *Journal of Clinical Nursing*, 1380-1391.
- Chant, S., Jenkinson, T., Randle, J., Russell, G. (2002). Communication skills: Some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 11, 12-21.
- Carpenter, S.H.J.S. (2003.). *Qualitative research in nursing*. (3rd ed., pp.31-32). Philadelphia: Lippincott.
- Economou, M. P. (2015). Psychoeducation: A multifaceted intervention. *International Journal of Mental Health*, 44, 259-262.
- Freshwate, D. Stickley, T. (2004). The heart of the art: Emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11(2), 91-98.
- Gharamaleki, N.S., Rajabi, S. (2010). Efficacy of life skills training on increase of mental health and self esteem of the students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1818-1822.
- Güçray, S.S., Çolakkadıoğlu, O., Çekici, F. (2009). Psiko eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Håland Jeppesen, K., Christiansen, S., Frederiksen, K. (2017). Education of student nurses – a systematic literature review. *Nurse Education Today*, 55, 112-121.
- Hesse-Biber, S. Leavy, P. (2006). *The Practice of qualitative research*. California: Sage Publications.

- Hoeve, Y., Jansen, W.S., Jansen, G.J., Roodbol, P.F. (2017). Nursing students' changing orientatiton and attitudes towards nursing during education: a two year longitudinal study. *Nurse Education Today*, 48, 19-24.
- İlhan, N., Sukut, Ö., Utaş Akhan, L., Batmaz, M. (2016). The effect of nursing education on the self-esteem and assertiveness of nursing students: a four-year longitudinal study. *Nurse Education Today*, 39, 72-78.
- Karahan, T.F. (2008). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 169-186.
- Kaya, H., Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri / stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), 31-35.
- Kıran Esen, B., Bozkur, N., Gökçakan, N.Ç., Baykal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke kontrolüne psiko-eğitim programının etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1673-1683.
- Koutara A., Katsiadramiand A., Diakogiannis G. (2010). The effect of group psychological counselling in greek university students' anxiety depression and self esteem. *Europen Journal Psychotherapy and Counselling*, 12(2) June, 101-111.
- Pihut, M., Biegańska-Banaś, J., Urbański, P. (2016). Psycho education training in stres management strategies as adjunct therapy in temporomandibular joint dysfunction – preliminary study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 43-47.
- Pistole, M.C., Kinyon, J., Keith Bozich, C. (2008). Group experiential learning with undergraduate nursing students: an interdisciplinary approach. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(2) June, 161-178.
- Leme, V. B. R., Fernandes L.M., Jorarini, N. V., El Achkar A. M., Del Prette, Z. A. P. (2016). Social skills program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 21(3), 595-608.
- Mete Otlu, B., İkiz, F.E, Asıcı, E. (2016). Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programının psikolojik danışman adaylarının özduyarlık düzeyine etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 273-283.
- Olgun, N., Kan Öntürk, Z., Karabacak, Ü., Eti Aslan, F., Serbest, Ş. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir yıllık izlem sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 188-194.
- Ranjbar, M., Bayani, A.A., Bayani, A. (2013). Social problem solving ability predicts mental health among undergraduate students. *International Journal of Preventive Medicine*, 4(11) November, 1337-1341.
- Smith, G.D., Yang, F. (2017). Stress, resilience, psychological well-being in chinese undergrudate nursing student. *Nurse Education Today*, 49, 90-95.
- Şengün, F., Öner Altıok, H., Üstün, B. (2011). *Kanıtı Dayalı Uygulama: Psikoeğitim*. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 27(3), 66-74.
- Tambağ, H, Öz, F. (2013). Evaluation of the psychoeducation given to the elderly at nursing homes for a healthy life style and developing life satisfaction. *Community Mental Health Journal*, 49(6),742-747.
- Tuomi, J., Aimala, A.M, Plazar, N., İstenic Starcic, A., Zvanut, B. (2013). Students' well-being in nursing undergraduate education. *Nurse Education Today*, 33, 692-697.
- Turner, K., Lander McCarthy, V. (2017). Stres and anxiety among nursing students: a review of intervention strategies in literatüre between 2009-2015. *Nurse Education in Practice*, 22, 21-29.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı., pp. 187-273). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Karaca, A., Cangur, S., Açıkgöz, F., Akkuş, D. (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self esteem, social support and health status among

- nursing students in Turkey: *A Structural Equation Modelling Approach*. *Nurse Education Today*, 48, 33-39.
- Yıldız, M.A. & Duy, B. (2013). Kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının görme engelli erinlerin empatik eğilim ve iletişim becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3),1461-1476.
- Yuan, C.L. (2016). Training nursing students' communication skills with online video peer assessmnet. *Computers & Education*, 97, 21-30.

Dijital Öyküleme Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

The Effect of Digital Story Telling Application on the Gifted Students' Writing Skills

Serkan DEMİR*

Hacer KILIÇKIRAN**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemektir. Uygulama Storyboard adlı web 2.0 aracı ile gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön-test son-test modeline dayalı çalışma Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, yazma becerileri tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde İlişkili Örneklemeler *t* Testi, nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre Dijital Öyküleme Uygulaması'nın özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Dijital Öyküleme uygulaması ile elde edilen görsellerin daha fazla duyuya hitap etmesi, süreç boyunca öğrencilerin dijital öykülemede aktif rol alması ve sınıf ortamında kendi hayal güçlerini özgürce ifade etme durumunun öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığı ve öğrencilerin ilgilerini çektiği tespit edilmiştir. Betimsel analiz bulgularından elde edilen öğrenci görüşlerinin de dijital öyküleme yöntemlerinin etkilerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme, web 2.0 araçları, yazma becerisi, özel yetenekli öğrenci

Abstract

The aim of this research is; to investigate the effects of digital story telling on the gifted students' writing skills. The application was implemented with Web 2.0 tool named Storyboard. The single group study based on pre-test and post-test methods was conducted with 20 gifted students who studied at the Science and Art Center. The data were obtained by the writing skills attitude scale and semi structured interview form. Related Samples T-Test was used in the quantitative data analysis. Descriptive analysis methods were used in the qualitative data analysis. According to the results of data analysis, it was established that the gifted students' writing skills were affected positively by Digital Storytelling Application. It was also established that the images obtained in the digital storytelling application appeal to more senses, and that the students take active part in Digital Storytelling Application and also express their imagination freely in the classroom, which makes a positive contribution to the students' development and attracts their interest. It is deduced that the students' observations obtained from the findings of the descriptive analysis are also able to support the effects of the digital storytelling methods.

Keywords: Digital storytelling, web 2.0 tools, gifted student, writing skill

GİRİŞ

İnsanın tüm hayatı boyunca içinde bulunduğu iletişim biçimleri ve dil etkinliklerinin iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi okunan, dinlenen, izlenen herhangi bir materyalin verdiği mesajı anlamak; diğeri de görüleni, duyulana, tasarlanana en açık ve anlaşılabilir şekilde karşı tarafta

* Dr. Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul, serkandemir4@gmail.com
** Samsun Terme Halk Eğitim Merkezi, Samsun, kilickiranhacer@gmail.com

bulunanlara anlatmaktır (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bu amaçları gerçekleştirmek için bireylerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamında oldukça önemli olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumları aynı değildir. Yazmaya karşı bu farklılığın ortaya çıkmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olmaktadır (Göçer, 2014).

Yazma becerisi, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenilen bilgilerin aktarımında ve kazanıma dönüşmesinde önemli bir rol oynamakta ve bu yazma becerisi kendiliğinden gelişmemektedir (Temizkan, 2011). Graham, Berninger ve Fan (2007) yazma tutumunu, yazarın, yazma etkinliği sırasında kendisini mutlu veya mutsuz hissetmesine neden olan etkili bir eğilim olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, öğrenci yaptığı etkinlikleri severek ve isteyerek yapacak olursa, bu onun mutlu olmasını sağlayacaktır. Mutlu olan öğrenci yazma etkinliğine karşı olumlu tutum geliştirecek ve yazma etkinliğinden kaçmayacaktır. Aksi takdirde olumsuz yazma tutumu geliştirecek ve öğrenci yazma etkinliğinden uzak duracaktır (Yıldız ve Kaman 2016).

Özel yetenekli öğrencilerin hızlı düşündüklerini; ancak yazı yazarken beynin bu düşünme hızına yetişemediği, akranlarına oranla daha kötü yazdıkları ortaya konulmuştur. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler yazı çalışmalarında isteksiz davranırlar ve bu durum yazma tutumlarını olumsuz etkilemektedir (Ataman, 2011). Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede öğretmenlere büyük görevler düşer. Öğrencileri yazmaya karşı güdülenmelerini sağlamakla beraber, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen bireyler yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de dijital öyküleme yöntemidir (Wawro, 2012).

Dijital öyküleme yöntemi, çoklu ortam bileşenleri ile metinlerin bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak belirli bir öykü çerçevesinde bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Kılıç, 2014). Figa (2004) dijital öyküleme yöntemini; ses, resim, grafik, müzik ve metinlerin kullanılarak etkileşimli bir ortamda öykü oluşturma süreci olarak tarif etmektedir. Dijital öyküler, farklı masaüstü yazılımlar ya da web 2.0. araçları kullanılarak kolayca oluşturulabilmektedir (Karoğlu, 2015). Karadağ ve Tunç'a (2013) göre Dijital Öyküleme, etkileşimli ortamın kontrolünün öğrenciye verilerek belli bir konuyu hikayeleştirmesinin sağlandığı ve bu hikayeyi görsel nesnelere ekleyerek seslendirmesinin sağlandığı öğrenme ortamlarıdır.

Dijital öyküleme yöntemi, karşılaştığı görsel-işitsel çıktıları çözümleyebilen, anlamlandırabilen ve yorumlayabilen yaratıcı bireyleri yetiştirmede katkı sağlayacağı düşünülür. Dolayısıyla, bu yaklaşımın, eğitim alanında geleceği biçimlendirecek olan yeni nesil için daha farklı, yaratıcı ve işlevsel bir yaklaşım olduğu savunulur (Bozdoğan, 2012). Ayrıca, dijital hikâye anlatımı yoluyla öğrenciler nasıl iyi hikâye yazılacağını, metin ve sanatın nasıl bütünleşeceğini, yaratıcı bir şekilde teknolojiyi nasıl kullanacaklarını öğrenebilir (Miller, 2010). Dijital hikâye anlatımının yazma becerilerini geliştirdiği ve bellek üzerinde etkili olduğu alanyazında görülmektedir (Abdollahpour, & Maleki, 2012; Campbell, 2012; Chuang, Kuo, Chiang, Su, & Chang, 2013; Miller, 2010; Ricci, & Beal, 2002).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini dijital öyküleme uygulaması ile geliştirmeleri amaçlanmıştır. Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumlarına etkisinin ne olduğunu belirlemek araştırmanın temel problemini oluşturur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “ön test-son test tek gruplu deseni” araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Tek gruplu ön test-son test modelinde bir gruba

bağımsız değişen uygulanır ve uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Modelde grubun ölçme araçlarından aldıkları ön ve son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören ve 2. sınıfa devam eden 20 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma, destek eğitimi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulda dersler akılı tahta kullanılarak işlendiğinden uygulamayı gerçekleştirebilecek düzeyde bilgisayar kullanımı bilgisine sahip oldukları varsayılmıştır. Çalışma grubunda her biri dört kişiden oluşan toplam beş grup vardır. Her bir gruba dijital öyküleri gerçekleştirmeleri için özgün ve ilgi alanlarına göre konular belirlenmiştir.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Tutumu Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu ile elde edilmiştir. Yazma tutum ölçeği Cronbach's Alfa değeri 0.77 olarak hesaplanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamlı bir alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Formun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak forma son hâli verilmiştir. Uygulama öncesinde taslak formda yer alan soruların içerik ve anlatım açısından kontrolünü yapmak için araştırmada kullanılan örnekleme ölçütüne uyan dört öğrenci ile odak grup çalışması yapılarak sorularda düzenleme ve eklemeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri yazıya dökülerek bütün veriler üzerinden betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde çalışma grubu öğrencileri ilk hafta yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma, destek eğitimi kapsamında bir yarıyıl boyunca 9 hafta sürmüştür. Dijital öyküler Storyboard adlı web 2.0 aracı kullanılarak oluşturulmuştur. Storyboard yazılımı, temel bilgisayar bilgisine sahip bireylerin rahatlıkla kullanabileceği kolay ve ücretsiz bir yazılımdır.

Tablo 1. Uygulama Süresince Çalışma Grubu İle Gerçekleştirilen Etkinlikler.

Haftalar	Etkinlikler
1. hafta	Ön-testlerin yapılması, gerçekleştirilecek çalışma hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi.
2. hafta	Storyboard yazılımının tanıtılması, öğrencilerin gruplara ayrılması,
3, 4. hafta	Öykülerin senaryoların yazılması, sınıfta tartışılması
5. hafta	Yazılan senaryoların Storyboard uygulamasına aktarılması, eksikliklere yönelik geribildirim verilmesi
6. hafta	Yazılan senaryoların Storyboard uygulamasına aktarılması
7. hafta	Çalışmalara son şeklinin verilmesi
8. hafta	Hazırlanan çalışmaların sunulması, değerlendirilmesi, çalışma süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması
9. hafta	Son-test ile beraber yarı yapılandırılmış formun uygulanması

Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde çeşitli istatistiksel bilgilere yer verilmiş ve parametrik testlerden İlişkili Örneklemeler *t*-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak benzerlik gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 1999) gidilmiş, veriler üç farklı uzman tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından uzman kanısına başvurulmuş, puanlayıcı güvenilirlikleri için ortak ölçütler belirlenmiş ve araştırmanın iç geçerliği için nitel araştırmalarda kullanılan üçgenleme (gözlem-görüşme ve doküman incelemesi arasındaki tutarlılık) tekniğine başvurulmuştur. Üçgenleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, görüşmeler ve gözlemler) ya da iki ya da daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu şekilde yöntemlerden birinin zayıf yönleri diğer yöntemin güçlü yönleriyle telafi edilebilir (Mays ve Pope, 2000; Streubert ve Carpenter, 2011).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Dijital öyküleme uygulamalarının Özel yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmişti. Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t*-testi yapılmıştır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin *t*-Testi Sonuçları

Grup	N	Test	X	S	X Fark	sd	t	p
Deney	20	Ön	12.00	3.91				
		Son	22.00	4.08	10.00	19	3.62	.00

Çalışma grubunun son test ortalamasının ön test ortalamasına oranla arttığı belirlenmiştir. Yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı öğretim grubunun ön test ve son test ölçümlerindeki bu farklılığın önemli olup olmadığını tespit etmek için yapılan çözümleme ile hesaplanan *t* değerinin ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür [$t = -3,62; p < 0,05$]. Bu bulgu çalışma grubunun ön test-son test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Dijital öyküleme uygulamasına yönelik özel yetenekli öğrencilerin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri yazıya dökülerek bütün veriler üzerinden betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri

1	Bu tür uygulama ile daha önce karşılaşmadım.
2	Bu uygulama sayesinde derse aktif katıldım.
3	Bu uygulamadan hoşlandım.
4	Uygulamayı yaparken sürenin nasıl geçtiğini anlamadım.
5	Bu uygulama ile kendimin güçlü ve zayıf yanlarımı tanıdım.
6	Uygulama sonunda kendime güvenim arttı.

7	Uygulama süresince düşüncelerimi yazılı ve sözlü ifade edebildim.
8	Bu uygulama ile teknolojiye karşı ilgimi arttı.
9	Uygulamada kazandığım bilgi ve beceriyi diğer derslerde de kullanabilirim.
10	Bu uygulama ile yazma isteğim arttı.
11	Bu uygulama ile yazdıklarımı rahatlıkla paylaştım.
12	Uygulama sürecinde arkadaşlarımla hikayelerini kendi zihnimde canlandırdım.
13	Bu uygulama sonucunda ortaya çıkan çalışmamı ailemle de paylaştım.
14	Bu uygulama sonucunda ortaya çıkan çalışmamı sınıftaki arkadaşlarımla da paylaştım.

Öğrencilerin çoğunluğu, bu tür etkinliklerle daha önceden karşılaşmadığını, bu etkinlikler sayesinde derse aktif katıldıklarını, etkinliklerden hoşlandıklarını ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmediklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö3 kod numaralı öğrenci “Bu uygulamayı ilk anlattığınızda bu kadar hoşuma gideceğini düşünmemiştim, sanırım ilk defa böyle bir etkinlik yaptığımız için bana farklı geldi.” diye düşüncelerini ifade ederken; Ö14 kodlu öğrenci ise “Zamanın nasıl geçtiğini anlamayacak kadar çok sevdim bu çalışmayı.” diye düşüncelerini belirtmiştir.

Dijital öyküleme uygulamasının öğrencilerin yazma becerisine yönelik kendilerine olan güvenini arttırdığını, öğrencilerin düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade ederek kendi güçlü ve zayıf yanlarını da gördüklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö6 kodlu öğrenci “Daha önce bana yaz dediklerinde bunun çok sıkıcı olduğunu düşünürdüm, öğretmenime ses çıkaramaz ve içimden ben beceremem diye söylenirdim. Storyboard ile düşüncem değişti, yazma konusunda iyi olduğumu fark ettim.” diye ifade etmiştir. Ö18 kodlu öğrenci konu ile ilgili düşüncelerini “İnsanın düşüncelerini hem yazılı hem sözlü olarak sunması çok iyi oluyormuş.” diye belirtirken Ö10 kodlu öğrenci “Hikaye yazma konusunda kendime güvenim arttı.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Yapılan çalışmanın öğrencilerin teknolojiye ve derslere karşı da ilgilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili Ö3 kodlu öğrenci “Derslerde teknolojinin kullanılması o dersi daha çok sevmemi sağlıyor.” diye düşüncelerini ifade ederken Ö4 kodlu öğrenci “Fen dersinde arkadaşlarıma yapacağım sunumu, bu uygulama ile yapabileceğimi düşünüyorum.” diye düşüncelerini belirtmiştir.

Bu uygulama öğrencileri yaptıkları çalışmaları, aileleri ve arkadaşlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, uygulamanın öğrencilerin sosyal gelişimi ile beraber sözlü anlatım becerilerini de geliştirdiği bulgusuna ulaşılabileceğini göstermektedir. Konu ile ilgili Ö15 kodlu öğrenci “Yaptığım çalışmalarımı, arkadaşlarıma ve aileme de sundum; çok beğendiler ve çok mutlu oldum.” diye ifade ederken Ö20 kodlu öğrenci “Annem öğretmenimize anlatmış, öğretmen de sınıfta sunmamı istedi. Bütün arkadaşlarım sunumdan sonra beni alkışladılar, onlar da bu uygulamayı daha önce bilmiyorlarmış.” diye düşüncelerini belirtti.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırma verilerinin analizlerinden elde edilen sonuçlara göre; Dijital Öyküleme Uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Dijital Öyküleme uygulaması ile elde edilen görsellerin daha fazla duyuya hitap etmesi, süreç boyunca öğrencilerin dijital öykülemeye aktif rol alması ve sınıf ortamında kendi hayal güçlerini özgürce ifade etmelerinin öğrencilerde olumlu katkılar sağladığı ve öğrencilerin ilgilerini çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Karadağ ve Ayvaz-Tunç (2013) tarafından ortaya konulan Dijital öyküleme ile öğrencilerin aktif katılımının

öğrenme sürecinde farklı bakış açıları kazanmalarında ve bilginin kalıcılığında olumlu etkiler tespit edildiği bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Betimsel analiz bulgularından elde edilen öğrenci görüşlerinin de dijital öyküleme yöntemlerinin etkilerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu, bu tür etkinliklerle daha önceden karşılaşmadığını, bu etkinlikler sayesinde derse aktif katıldıklarını, etkinliklerden hoşlandıklarını ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmediklerini belirtmişlerdir. Torres, Ponca ve Pastor da (2012) Dijital öyküleme'yi öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeylerini artıran, öğretmenler için de eğitsel olarak kullanabilecekleri bir araç olarak nitelmiştir.

Öğrenciler, Dijital öyküleme uygulaması ile yazma becerisine yönelik kendilerine olan güvenin arttığını, düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade ederek kendi güçlü ve zayıf yanlarını da gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulama sonunda öğrenciler yaptıkları çalışmalarını aileleri ve arkadaşlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum uygulamanın öğrencilerin sosyal gelişimi ile beraber sözlü anlatım becerilerini de geliştirdiği bulgusuna ulaşılabileceğini göstermektedir. Öğrenciler bu yöntemde kendi duygu ve düşüncelerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Böylece bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında yöntemin etkili olabileceği söylenebilir. Karakoyun (2014)'da Dijital Öyküleme'de öğrencilerin belli becerilerini kullandıklarını ve böylece kullandıkları bu becerileri geliştirme imkanı bulduklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmada, dijital öyküleme yönteminin eğitsel bağlamda kullanılması ile öğrencilere katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bir yandan dijital öykülemenin öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini araştıran benzer çalışmalarda; diğer yandan dijital öyküleme konusunda bilişsel yapıların ele alındığı çalışmalarda bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan yararlanılabilir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulguların yazma çalışmalarında sorun yaşayan özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, özel yetenekli öğrencilerin hayal güçlerini ortaya çıkarmada ve teknolojinin öğretime entegrasyonu konularında uygulayıcılara yön vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdollahpour, Z., & Maleki, N. A. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Ataman, A. (Ed.). (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of EFL students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (2), 126-136.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 385 – 393.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y., & Chang, Y. H. (2013). *Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital story telling technique*. 21st International Conference on Computers in Education. Denpasar Bali, Indonesia, [Çevrim-içi: <http://icce2013bali.org/datacenter/mainconferenceproceedingsforindividualdownload/c6/C6-s-227.pdf>], Erişim tarihi: 7 Nisan 2017.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek Ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). "The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students", *Contemporary Educational Psychology*, S: 32.
- Göçer, A. (2014). "Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 22(2).

- Karadağ, E. & Ayvaz-Tunç, Ö. (2013). PostmodernOluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kılıç, F. (2014). Awarenessandcognitiveloadlevels of teachercandidatestowardsstudent Products made by digital storytelling, *Turkish Online Journal of DistanceEducation*, 15(3).
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Qualitative research in healthcare, assessingquality in qualitative research. *BMJ*, 320, 50-52.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital story telling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Ricci, C. M., & Beal, C. R. (2002). Theeffect of interactivemedia on children'sstory memory. *Journal of EducationalPsychology*, 94(1), 138-144.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing. (5th ed.)*. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176
- Torres, A., Ponce, E., & Pastor, D. (2012). Digitalstorytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreignlanguageteaching. *DigitalEducationReview*, (22), 1-18
- Wawro, L. (2012). *Digital Storytelling*. Children & Libraries,50-52.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, M. & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2-2016, 507-527

Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması

The Impact of Punishment in Classroom Education: Scientific Application of Discipline Rules

Mustafa Tekke *

Bayram Özer**

Ebru Taş **

Öz

İstenmeyen bir davranışı ortadan kaldırmak için oluşturulup ortaya konulan uyarıcıya ceza denir. Ceza, yeni ve istenilen davranışların oluşmasını sağlamaz. Sadece eski öğrenilmiş davranışların sönmesini sağlar. Eğitimin temel hedefi öğrencilere yeni ve istenilen davranışları kazandırmaktır. Bu çalışmada; edimsel koşullanmada yer alan ceza türlerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılmasında son 14 yılı kapsayan 2003-2017 yıllarında hem nitel hem de nicel yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ceza türlerinin, öğretme-öğrenme faaliyetlerindeki yeri ve önemi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür araştırılmış ve incelenen makaleler sonucunda tablolar oluşturularak veriler değerlendirilmiştir. İncelenen makaleler sonucunda cezanın hiç kullanılmamasının mümkün olmadığı saptanmış, uygulanan cezaların çoğunlukla psikolojik cezalar olduğu görülmüştür. Bu cezaların uygulanmasının temel amacı hepsinde ortaktır. Cezaya daha çok kurallara uymamayı üstünlük olarak gören sorunlu öğrenciler maruz kalmaktadır. Fakat bölgesel olarak farklı yerlerde uygulanan çalışmalarda sosyal düzeyleri düşük olan yerlerin bulunduğu okullarda ceza yöntemleri daha çok kullanılmaktadır. Doğuda ve batıda bulunan bölgelerde bu fark açıkça görülmektedir. Batı bölgelerdeki öğretmenlerin, davranış bozukluğu ile ilgili baş etme yöntemleri daha çok bilimsel yöntemlere yakın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara göre; uygulanan cezalarda bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, cezaların farklı öğrencilerde farklı tepkilere sebep olduğu, davranış bozukluğu olan öğrenciler de cezanın etkili ve yararlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin neden cezaya maruz kaldığını anlaması sağlanmalıdır. Bunun yanında ceza yöntemlerinin sınıf mevcuduna göre uygulandığı ve kalabalık sınıflarda daha çok cezaya başvurulduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi eğitim, ceza, disiplin, öğrenci, okul

Abstract

The proposed stimulus to eliminate unwanted behavior is called punishment. Punishment does not lead to new and desired behaviors. It only allows old learned behavior to stop occurring. The main objective of the education is to provide students with new and desired behaviors. In this study; the studies conducted in the last 14 years were addressed in the use of the punishment types in the operant conditioning in the teaching and learning activities by looking at the qualitative and quantitative studies. It is aimed to determine the place and importance of the types of punishment in teaching-learning activities. For this purpose, the related literature has been researched and as a result of the articles reviewed, tables have been prepared and the data has been evaluated. As a result of the articles reviewed, it was found out that it was not possible not to apply for the punishment, mostly among punishment types, psychological punishments are commonly applied. The basic purpose of these penalties is essentially identical. The problem is exposed to problematic students who consider not to abide by more rules. However, in regionally applied researches, punishment methods are used more frequently in schools with low social levels. This difference is evident in the eastern and western regions. It has been determined that instructors in the Western regions are more likely to cope with behavioral disorders using scientific methods. According to the common results obtained from the studies; in the punishments applied, the individual differences should be taken into consideration. It should also be ensured that the student understands why he is subject to punishment. Besides, it was understood that the punishment methods were applied according to the class size and more punishment was applied in the crowded classes.

Keywords: Classroom education, punishment, discipline, student, school

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafatekke@gmail.com

** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozer_bayram@gmail.com

*** Öğrenci, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.tas.4689@gmail.com

GİRİŞ

Sınıf içi eğitim öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilen ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük oranda yapıldığı yer olarak görünmektedir. Öğrencilerin istendik davranış değişikliğinin bu ortamlarda öncelikle başarılması beklenir (Özdemir, 2007). Bunun sorumluluğu sınıf lideri konumundaki öğretmenlere aittir. Öğretmenler sınıfıçi öğrenme ortamını öğrencileri destekleyecek ve öğrenmesine katkı sunacak şekilde düzenlemeye çalışırlar. Ancak bunu yaparken öğretmenlerin sınıf içi eğitimde karşılaştıkları bir takım sorunlu davranışlar bulunmaktadır. Bu aslında insan faktörünün olduğu her ortamda beklenen bir durumdur. “Hemen her eğitim ortamında, önemli ya da önemsiz sorun yaratan pek çok davranışa rastlanır” (Kıran & Çelik, 2015, s. 257).

Pek çok sınıfta ve pek çok çeşitte istenmeyen öğrenci davranışı gözlemlemek mümkündür. Ancak bu davranışların hepsinin istenmeyen davranış olup olmaması, her zaman davranışla ilgili değildir. Yapılan herhangi bir davranışın sorun olarak nitelendirilmesinde öğretmenlerin mesleki anlayışı çoğunlukla önemlidir. Çünkü öğretmen, meslek anlayışını otoriter tutum üzerine kurgulamışsa, sınıf içerisindeki masum öğrenci hatalarına bile sert tepki gösterebilir, bu ise davranışın gerçek anlamda sorun mu yoksa öğretmene göre mi sorun olup olmadığının anlaşılmasını zorlaştırır (Özer, Bozkurt ve Tucay, 2014). Özellikle eğitimde sorunlu davranışların varlığı öğretmenler tarafından mücadele edilmesi gereken bir durumdur. Dolayısıyla karşılaşılan her türlü sorunlu davranışta bulunan öğrenciler sorunlu öğrenci konumuna düşmektedirler. O halde herkesin üzerinde anlaşıldığı sorunlu davranışları listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Fakat bu sorunlu davranışlar kısaca dört ana başlık şeklinde sıralanabilir: öğrencinin kendisinin ya da sınıf arkadaşlarının öğrenmesine engel teşkil etmesi, güvenliklerini tehlikeye atması, sınıfı araç ve gereçlere zarar vermesi ve sosyalleşmeyi engellemesi (Kaya, 2002).

Bu sınıflamanın haricinde sınıfta sıklıkla gözlenen sorunlu öğrenci davranışlarına; uygunsuz davranış, ders ile alakasız işle uğraşma, derse geç gelme, başkalarıyla konuşma örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen bu davranışları karşısında yapılabilecek karşı tepkilerden biri olan ceza yöntemine başvurumaktadırlar. Ceza “organizmaya davranışının ardından istemediği bir şeyin verilmesi” (Işık, 2017, s. 408) olarak tanımlanır. Özellikle ceza “bir davranışın bastırılması veya azaltılmasıdır” (Woolfolk, 2015, s.428) ve olumsuz bir davranış önlemek için verilen uyarıcıyı kapsar. Ceza ayrıca sınıfı disipline etme amacıyla kullanılır (Jones & Jones, 1998; Yılmaz & Babaoğlu, 2013). Örneğin; “ödevini yapmayan öğrenciye, öğretmenin düşük not vermesi” davranışın azalması amaçlı uygulanır. Organizmanın davranışını azaltmak iki şekilde olabilir. Ceza olabilmesi için, ya organizmanın hoşuna gitmeyen bir uyarıcıya maruz kalması, ya da hoşuna giden bir uyarıcıdan mahrum bırakılması gerekir. İlkine birinci tip ceza, ikincisine ikinci tip ceza denilmektedir.

Cezanın hiç kullanılmaması mümkün olmayabilir (Korkmaz, 2003). Önemli olan, cezanın zararsız ve etkili olabileceği şekilde durumlar oluşturmaktır (Kuzgun, 1997). Örneğin “psikolojik cezalar” (Yılmaz & Babaoğlu, 2013). Alternatif tepkiler ödüllendirildiği zaman, istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması mümkün olabilir (Aypay, 2017a). Bir tepkiyi azaltmak için kullanılan ceza ise bireye hoş olmayan bir uyarıcı sunmaktadır. Davranış değişikliğinde asıl önemli olan olumlu pekiştirme (Alpay, 2017b). Ceza, yeni ve istenilen davranışların oluşmasını sağlamaz. Sadece eski öğrenilmiş davranışların sönmesini sağlar. Eğitimin temel hedefi öğrencilere yeni ve istenilen davranışları kazandırmaktır; eskilerin körelmesini sağlamak değil. Ceza sınıf içi eğitimde (örn. fiziksel ve sosyal cezalar) sürekli tekrarlandığında öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Öğrencilerin okul hayatından nefret etmesine ve bireyin gururunun incinmesi gibi duygusal problemlere sebep olabilir. Cezanın sakıncalarından biri de cezalandırılan birey bu durumu derslere, öğretmenlere, arkadaşlarına ve okula genelleyebilirler. Cezalandırıldığı bu ortamı, ortamdaki kişileri sevmemeye başlar ve bu ortamdaki uzak durur. Bu bağlamda cezanın uygulanmasında

azami hassasiyet ve sakıncaları göz önünde bulundurarak etkin öğrenme durumları yaratılabilir (Aypay, 2017a).

Ceza'nın uygulanmasına dair bazı önemli hususlar vardır. Ceza istenmeyen davranışı uzun süreli ortadan kaldıracaktır ancak önemli olan hoş olmayan davranışı bastırmak değil, uygun davranışı geliştirmektir (Aypay, 2017a). Skinner elektrik şoku deneyini gerçekleştirdiğinde farenin butona basma davranışının hemen durdurduğunu görmüştür. Düğmeye basmaktan vazgeçme hızı şokun hemen ya da sonra verilmesine ve şiddetine bağlıdır. Ceza bir davranıştan sonra verilirse, davranışın görülme sıklığı azalır. Bir uyarıcının ceza olması için, bireyin davranışı üzerindeki etkisine bakmak gerekir (Özcan, Dolu, & Gül, 2011). Öğretmenin kızıp sinirlenmesi bazı öğrencilerin davranışını azaltırken bazı öğrencilerin davranışlarını etkilemeyebilir. Edimsel koşullanmaya göre, davranışın sıklığını azaltmayan bu tür etkisiz uyarıcılar ceza niteliği taşımaz. Örneğin, sınıfta yaramazlık yapan öğrenci müdürün odasına giderek, sınıfta olmaktan kurtuluyor ve rahatlıyorsa, bu bir ceza değildir. Aynı durum pekiştirici için de geçerlidir. Öğretmenin pekiştirici amacıyla verdiği bir uyarıcı, öğrencinin istenilen bir davranışı devam ettirmesini sağlamayabilir.

Ceza, teoride istenmeyen davranışı azaltmak için kullanılmakla birlikte, uygulamada ancak istenmeyen davranışı bir süre baskı altına almaktadır. Ayrıca, ceza ile organizmaya ne yapmaması gerektiği vurgulanmakta ancak ne yapması gerektiği doğrudan belirtilmemektedir. Ceza ortadan kalktığında istenmeyen davranışlar tekrar ortaya çıkabilir. Ayrıca ceza başka istenmeyen davranışların da ortaya çıkmasına neden olabilir (Anı, 2014). Bu çalışmada Türkiye’de son 14 yılda cezanın okullarda nasıl ve ne kadar uygulandığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Literatür taramasında elde edilen verilerde öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları cezalar ve cezaların türleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla cezanın uygulanmasında anlamlı farklılıklar değerlendirilip başka olumlu alternatif yöntemlere başvurulma durumu ele alınmıştır.

YÖNTEM

Sınıf içi eğitimde uygulanan ceza türlerinin, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılmasında Türkiye’de son 14 yılı kapsayan 2003-2017 yıllarında hem nitel hem de nicel yapılan çalışmalar ULAKBİLİM ve Google Akademi veri tabanları dikkate alınarak incelenmiştir. Ceza türlerinin öğretme-öğrenme faaliyetlerindeki yeri ve önemi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili literatür araştırılmış doküman analizi yöntemi uygulanmış ve incelenen araştırmalar sonuç bölümünde tablo oluşturularak veriler değerlendirilmiştir (Tablo 1). Nitel araştırma verilerinden olan doküman analizi “ yazılı ve elektronik(bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyallerin- belgelerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir süreçtir”.(Bowen, 2009, s.27) biçiminde tanımlanmaktadır. Döküman analiz bu şekilde sistematik bir değerlendirme olup bu çalışmada Türkiye’de sınıf içi cezaya dair yapılan çalışmaları incelemiştir.

BULGULAR

Tablo 1. 2003-2017 Yılları Arasında Eğitimde Cezaya Dair Yapılan Akademik Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırma No	1	2	3	4	5	6	7
Yayın yılı	2003	2007	2012	2013	2015	2017	2017
Araştırma Bölgesi	Gazi Üniversitesi, 200 öğretmen adayı	Batı Karadeniz 20 öğretmen	Onsekiz Mart Üni. 163 öğretmen adayı	Şırnak 190 sınıf öğretmeni	Ankara ve Girne 28 öğretmen	Erzurum 297 ilkokul öğrencisi	Eskişehir 120 lise öğrencisi
Uygulanan cezalar	Fiziksel	Fiziksel, Sosyal Psikolojik	Fiziksel, Sosyal Psikolojik	Fiziksel, Sosyal Psikolojik	Psikolojik	Fiziksel, Sosyal Psikolojik	Fiziksel, Sosyal Psikolojik
Uygulanan ceza çeşitleri	Tokatlama, Kulak çekme, Sopa ile vurma, Cetvelle vurma, İtme, sarsma, Yumruklama, Tekmeleme, Saç çekme, Eller havada tek ayak üzerinde durma,	Öğrenci ile yüksek sesle konuşma, Ben mesajı verme, Kaş, göz ve mimik kullanma, Tahtaya kalkıp sınıfa sırt dönme, Sevdiği şeylerden mahrum bırakma, (+) , (-) verme, Ayakta durdurma,	Tehdit etme, Tek ayak üzerinde durdurma, Arkadaşından ve grubundan ayırma	“şşhh ve dur” gibi ifadeleri direktifleri tekrarlama, davranışı görmezden gelme, göz teması kurma	Göz teması kurma, ismini söylemeden azarlama, soru sorma, tehdit etme, fiziksel yakınlık, mizah kullanma, eleştirme	Yerini değiştirme, Oyun oynatmama, Söz hakkı vermeme, Teneffüse çıkmama, Tahtaya yüzünü dönme, Sınıf dışında bekletme Müdüre yollama, Öğretmenin yüzünü çatması, Bağırma, Yazılanın silinerek	Evde ağırlıklı olarak özgürlükleri kısıtlayan ceza verme, okulda ise daha çok toplum içinde rencide edici cezalar verme

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafatekke@gmail.com

** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozer. bayram@gmail.com

*** Öğrenci, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.tas.4689@gmail.com

	Okul bahçesinde koşturma, İki çocuğu birbirine tokatlatma	Müdüre götürme Çocukların yerlerini değiştirme, Yemek vermeme, Bağırma, Sopa ile vurma, Kulağını çekme...				tekrar yazdırılması, Kapı önünde bekletme Kaba etine yavaşıca vurma	
Ceza gerekçesi	Öğrencilerin olumsuz davranışları	Engelli öğrencilerin problemleri davranışları	Sınıf disiplinini sağlamak	Sınıf disiplinini sağlama	Öğrencinin olumsuz davranışları	Sınıf disiplinini sağlamak	Çoğunlukla bedel ödetmek ve acı çektirmek amacıyla
Cezayı verenin asıl nedeni	sınıf yönetimi ya da öğretim yönetimi eksikliği	Sınıf kontrolünü sağlama ve problemleri davranışlarının çözümü	Cezayı etkili bir araç olarak görme	Problemleri davranışlarının çözümü	Problemleri davranışlarının çözümü	Sınıf kontrolünü sağlama ve problemleri davranışlarının çözümü	Sorunlu davranış olan öğrenciyi incitme
Araştırmanın Sonucu	Fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemleri ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine neden olduğu	Öğretmenlerin problemleri davranışları ortadan kaldırmak için gerekli çabayı göstermedikleri, planlı bir şekilde kullanacakları ceza tekniklerini belirlemedikleri ve uygulamadıkları	Öğrencilere ceza verme eğiliminin arttığı, davranış ve gelişimlerinin ödülle desteklenmediği sınıf ortamlarında öğrenci davranışlarının olumlu yönde gelişmediği	Psikolojik ve sosyal cezaların kullanımıyla disiplinsiz davranışlardan uzaklaşabileceği belirtmişlerdir.	Öğretmenlerin ceza yöntemleri, bilimsel yöntemlere dayanmamaktadır	Cezaların etkili ve yararlı olduğu fakat Davranış bozukluğu olan öğrenciler de cezanın etkili olmadığı cezaların farklı öğrenciler de farklı tepkiler ortaya çıkardığı	Cezayı kullanmak yerine doğru davranışların kazandırılmaya çalışılması ve bu konuya yeterli zaman ayrılmasının daha doğru olduğu

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tablo 1’de görüldüğü kadarıyla ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlıdır. Araştırmaların bulguları tablo halinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Uygulanan ceza yöntemlerinin gerekçesinin tüm çalışmalarda, sorunlu davranışları engellemek ve eğitim-öğretim hayatında disiplini sağlamak olduğu anlaşılmıştır. Cezanın uygulanmasının hoş karşılanmadığı fakat hiç uygulanmaması gibi bir durumun oluşmadığı araştırmalarda açıkça görülmektedir. Ayrıca fiziksel şiddet içeren cezaların da uygulandığı görülmektedir. Bunun yanında psikolojik ve sosyal cezalar yöntemine başvurulduğu görülmektedir. Psikolojik ve sosyal ceza yöntemleri uygulamada, öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Kırsal kesimde ve doğu bölgelerinde çalışan öğretmenler psikolojik ve sosyal cezaları daha fazla kullanmaktadırlar. Bunun yanında sosyal düzeyleri düşük olan yerlerin bulunduğu okullarda ceza yöntemleri daha anlamlı biçimde kullanılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin karşılaştıkları disiplinsiz davranışların başlıca sebebi ailedir (Alpay, 2017a; Mahiroğlu & Buluç, 2003). Belki de bu öğretmenler açısından ceza kullanma eğilimine sebep olabilecek en önemli etkidir. Çocuğun ilk eğitim aldığı kurumun aile olduğu düşünülürse, ailede gerekli sorumluluk ve bilinçte yetiştirilmediğinde, sınıf içi eğitimde istendik davranış sergilememesi öğretmenlerin sorunlu davranışla karşı karşıya kalması anlamına gelmektedir. Diğer bir bölgedeki araştırma bulgularına göre ise öğretmenin yapısal ve sınıf yönetimi becerisi ile ilgili bilgisinin eksikliğine dayandırılmıştır. Bunun için öğretmenlere sınıf yönetimi ve disiplini hakkında etkili bir eğitim verilmelidir. Öğretmen adaylarının sınıf içi disiplini sağlamada ceza yöntemlerine yüksek düzeyde başvurmaları, sınıf yönetiminde cezayı etkili bir araç olarak gördüklerini gösterir. Ayrıca sınıfta öğretim konusunda yetersiz olan öğretmenler öğrencileri kurallarla ve sınıf yönetimi ile kontrol altına almaya çalışmakta ve bu arada da bazı durumlarda öğrencilerin kişisel haklarını engelleyerek onları kontrol altına almaya çalışmaktadırlar (Özer, 2013). Aslında burada öğretmenin yapması gereken sınıfta öğrenciler için özel alanı ve kendi sorumluluğu altındaki alanı tanımlamak olmalıdır. Bu şekilde öğrenciler hangi davranışlarının istendik hangilerinin istenmedik davranış olduğunu bilecek ve bu şekilde sınıf içerisinde daha az sorun yaşanacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içi disiplini sağlamada farklı uygulamaların benimsenmesi gerekir. Örneğin; uyarma, konuşma, ailesi ile ilişki kurma, anlaşma yapma, kuralların önemini anlatma gibi farklı iyimser yöntemler tercih edilebilir. Henüz meslek hayatına atılmamış öğretmen adaylarının sınıf yönetimini gerçekleştirmek için psikolojik ve fiziksel cezaları kullanım ölçüt düzeyine her zaman katılmaları dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu aşamada öğretmen adayı yetiştiren üniversitelerin sınıf yönetimi konusunda detaylı eğitim verilmesine özen gösterilmelidir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik geliştirilen kuralların bilimsel yöntemlere dayanmadığı öngörülmüştür. Buna yönelik geliştirilen disiplin kurallarının bilimsel kurallara dayandırılması gerekmektedir. Kuralların herkes tarafından kabul edilmesi ve saygı duyulması için iç motivasyonunun oluşturulması gerekir. Bunun için okul ve öğrenci işbirliği içinde olmalıdır. Öğretmen adaylarının da sınıf içi eğitimde cezanın kullanımına dair görüşlerindeki isteklilik, aslında öğretmen adaylarına verilen eğitimin de yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Kişi sayısı da araştırmalarda özellikle belirtilmiş önemli kavramlardan biridir. Sınıf mevcut sayısına göre fiziksel cezaları anlamlı olarak daha fazla kullanma durumları tespit edilmiş, sınıf mevcudun kalabalık olduğu yerlerde daha çok cezaya başvurulduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu alanda Türkiye’de yapılan araştırmalar az olmakla birlikte yapılan çalışmaların da yeterli oranda ampirik çalışma olmadığı, genel itibariyle doküman analizi ve görüşme gibi nitel

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafatekke@gmail.com

** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozer. bayram@gmail.com

*** Öğrenci, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.tas.4689@gmail.com

çalışmalar içermesi sonuç çıkarım açısından güvenilirlik konusunda yeterli olmamaktadır. Dolayısıyla daha kapsamlı ampirik çalışmalar yapıp hem öğrenci hem öğretmen hem de aileleri dahil eden çalışma gruplarının kullanılması, geçerlilik ve genellenebilirlik açısından olumlu sonuçlar verebilir. Ayrıca bu çalışmada değerlendirilen nicel çalışmaların istatistiksel verilerinin belirtilmemesi bu çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

İncelenen literatür ve yapılan araştırmalar neticesinde sınıf içi eğitimde cezanın minimum uygulanması için bazı önerileri madde madde ifade edilebilir. Bunlar;

- Sınıfta görülen sorun davranışların çoğu kurallara uyumla ilgilidir. Eğer kurallar öğrenciler ile birlikte oluşturulur, geliştirilir ve uyma kararı alınır, bu konudaki sorun davranışların oranı azalacaktır. Kurallara uymayı kolaylaştıran etkenlerden biri kural ifadelerinin anlaşılır, kibar ve somut davranış cümleleriyle belirtilmesidir. Örneğin; “Başkaları konuşurken konuşma” biçimindeki bir kural, “Her öğrenci bir diğeri konuşurken dikkatlice dinlemeli” biçiminde düzeltilebilir.
- Her bireyin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimi birbirinden farklıdır. Bu farklılık göz önüne alınarak her öğrenciye uygun açıdan yaklaşılmalıdır.
- Sınıf içinde kuralların ve eğitsel etkinliklerin demokratik bir şekilde uygulanmasına dikkat edilmelidir.
- Her öğrenci ya da bireyin alınan kararlarda katılımına fırsat tanınmalıdır.
- Sınıf ya da okul içinde bireyin nasıl davranması gerektiği ya da davranılması hoş ve adil olmayan kuralları gerekçeleriyle birlikte karşı tarafın anlayacağı şekilde, ılımlı bir dilde ve sevgi sözcükleri kullanılarak anlatılmalıdır.
- Öğretmen, yöneticilik rolünü en uygun şekilde gerçekleştirmeli ve özveri isteyen bir mesleğin üyesi olarak “sevgi” merkezli davranmalıdır.
- Sınıf yönetimi konusunda yapılabilecek uygulamalar ve çözüm konusunda öğretmen adaylarına detaylı bilgi sunulmalıdır. Mümkünse psikolojik cezalar kullanılmamalı, yerine sosyal veya fiziksel cezaların kullanımı en son aşamada düşünülmelidir.
- Öğrenciye ceza verilmek zorunda kalındığı durumlarda, öğrencinin neden ceza aldığını anlamlandırabilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencinin ilgi, gereksinim ve gelişim özelliklerine göre uygun seçilen yöntem ve teknikler, sorun davranışların yaşanmamasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen çok iyi bir dinleyici olmalı, konuyu açık ve sade bir dille anlatmasının, öğrencinin anlama yeteneğini arttıracığını bilmelidir.
- Öğretmen sınıf ortamında otoritesini korumayı bilmelidir.
- Öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması sağlanmalı, yani yapılandırmacı yaklaşımla öğretim süreci gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerinin problemlerinin çözümünde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanmasına yardım edilmelidir.
- Sınıf ortamındaki öğrenci sayılarının eğitim ve öğretime uygun normal sayıya indirmenin çareleri bulunmalıdır.
- Öğretmenin disiplin kurallarını öğrencilerine öğretmesinin, öğrencilerin öğrenmesine ve sınıf ortamındaki ilişkileri düzenlemeye yardımcı olacağı öğrencilere açıklanmalıdır.
- Velilerle işbirliği içinde olunmalı, öğrencilerin ve ailelerin her türlü sıkıntılarını paylaşmasına fırsat verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alderman, T. (2001). In Good Discipline One Size Doesn't Fit All. *The Education Digest*. <http://www.eddigest.com>, 38-41.
- Alpay, A. (2017a). Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyeti nin Ebeveynlik Tarzı ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 20-37. <https://doi.org/10.21764/efd.79771>
- Aypay, A. (2017b). Ergen Gözüyle Ceza ve Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 249-268.
- Aydın, A. (2008) Eğitim Psikolojisi, Ankara, Pegem akademi
- Aydın, B. (2005) Gelişim ve Öğrenme, Ankara, Nobel yayın dağıtım
- Apaydın, Ç. & Manolova, O. (2015). Sınıf İçinde Uygulanan İnfomal Cezaların Analitik Hiyerarşi Yöntemi İle Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23 (1), 105-122
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştireç ve Cezaların Etkililiği. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 25 (2), 567-580.
- Bacanlı, H.(2017) Eğitim Psikolojisi, Ankara, Pegem akademi
- Balay, R. (2002). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çelik, İ. & Eratay, E. (2007). Kaynaştırma Sınıfı ve Özel Eğitim Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıflardaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Pekiştireç ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1)
- Demir, M.K., Şahin, Ç. & Kartal, O.Y. (2012). Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Tercih Ettikleri Ceza Uygulamalarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2), 71-86
- Deniz, M.E. (2015) Eğitim Psikolojisi, Ankara, Maya akademi
- Gündüz, B.ve Çapri, B. (2015) Eğitim Psikolojisi, Adana, Karahan Kitabevi
- Hamarta, E. (2017). Eğitsel Rehberlik. Engin Deniz ve Atılğan Erözkan (Eds.) Psikoloji Danışma ve Rehberlik (11. Baskı) . Ankara: Pegem Akademi
- Kaya, Z. (2002) Sınıf Yönetimi, İstanbul, Pagema Yayıncılık
- Kıran, H. & Çelik, K. (2015), Etkili Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı yayıncılık
- Komisyon, (2014) Öğrenme Psikolojisi, Ankara, Anı yayıncılık
- Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1 (1), 1-18.
- Alpay, A. (2017). Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyeti nin Ebeveynlik Tarzı ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 20-37. <https://doi.org/10.21764/efd.79771>
- Aypay, A. (2017). Punishment and Its Effects from the Perspective of Adolescent Students. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 249-268.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Mahiroğlu, A., & Bulu, B. (2003). Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 81–93.
- Özcan, Y., Dolu, O., & Gül, S. K. (2011). Ceza Algısının Uyuřturucu Kullanımı üzerindeki Caydırıcı Etkisi: Bursa İli Ortaöđretim Kurumlarında Yapılan Bir Alan Araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(4), 1–26.
- Yılmaz, F., & Babaođlan, E. (2013). Discipline Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36–51.

Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programının Boyutlarının Değerlendirilmesinde Paydaşların Görüşleri

Opinions of Stakeholders about Evaluation of Middle-School Mathematics and Science Curriculum Dimensions

İsmail GELEN*

Esra ALIŞ**

Öz

Araştırmanın amacı, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına göre program değerlendirme alanında var olan problemleri betimlemektir. Ayrıca bu problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyi ve öğretmen, idareci/müfettişlerin kıdem durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türündeki alan taraması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Samsun ili, çalışma evreni Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçelerindeki ortaokul öğrencileri, Matematik ve Fen Bilimleri branşlarından öğretmenler, müfettişler ve ortaokullarda görev yapan idarecilerdir. Araştırmanın örneklemi ise bu ilçelerden random örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile seçilen ortaokul öğrencileri, Matematik ve Fen Bilimleri branşlarından öğretmenler, müfettişler ve ortaokullarda görev yapan idarecilerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilere, öğretmenlere ve müfettiş/idarecilere "Programın Boyutları İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi" uygulanmıştır. Katılımcıların programın farklı boyutları ile ilgili problemleri incelendiğinde en çok karşılaştıkları sorunlar, programın boyutlarının işlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik, bilimsellik ve güncellik açısından yetersiz olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, program değerlendirme, programın boyutları.

Abstract

The purpose of the research is to describe the problems in program evaluation field according to curriculum's four different dimensions, also to search if the problems differ significantly according to students' class level and teachers', administrators'/inspectors' seniority. In the research, one of the quantitative research methods the field survey model, which is a descriptive research type, was used. The population of the research is Samsun city, and the target population of the research is middle-school students, teachers of Mathematics and Science branches, inspectors and administrators working at secondary schools in Samsun city's districts Atakum, Bafra, Canik and İlkadım. The search's sample consists of middle-school students, teachers of Mathematics and Science branches, inspectors and administrators working at middle-schools in these districts, chosen with stratified sampling, one of the random sampling methods. In the research, "Survey of Defining Problems about Curriculum Dimensions" is applied to the students, teachers and inspectors/administrators. When the participants problems about the curriculum dimensions are examined, it is revealed that the most common problems they face is the lack of adequacy of functionality, flexibility, practicality, scientificness and actuality of the dimensions of curriculum.

Keywords: curriculum, program evaluation, curriculum dimensions.

* Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ismailgelen@omu.edu.tr
** Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cilek331@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitimde program geliştirme, hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istenik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istenik değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir (Ertürk, 1998: 9). Söz konusu işlem basamakları arasında en önemli olanlardan biri programın değerlendirilmesidir. Eğitimde program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10).

İyi bir eğitim programında bulunması gereken temel özellikler işlevsellik, esneklik, toplumun inandığı değerlere dayalı olma, uygulayanlara yardımcı olma, bilimsellik, uygulanabilirlik, amaçlara yönelik olma, ekonomiye uygunluk, geleceğe yönelik olma, teknolojik gelişmelerle uyumlu olma, milli ve mahalli olma, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, örf ve adetlerini yansıtmaya şeklinde ifade edilmektedir (Hesapçıoğlu, 1994; Sezgin, 1991; Uzunboylu ve Hürsen, 2012: 9). Bir eğitim programı belirtilen bu temel özelliklere ise ancak etkin bir program değerlendirme süreci sonucunda sahip olabilir. Etkin bir program değerlendirme, sistematik, bilimsel ve geniş kapsamlı değerlendirme çalışmaları ile mümkündür.

Yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, program değerlendirme ile ilgili çalışmaların sistematiklikten uzak olması, paydaş görüşlerine yeterince yer vermemesi, bilimsel, kapsamlı ve dinamik olmaması en sık karşılaşılan sorunlardandır. Bu durum, program geliştirme sürecinde son derece önemli ve vazgeçilmez bir yere sahip olan program değerlendirmenin, ülkemizde göz ardı edilen alanlardan biri olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2010). Temel eğitimde öğretim programlarının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar genel olarak aşağıda verilmiştir:

Program değerlendirme çalışmalarının sistematik olmaması, dar kapsamlı/kısa vadeli olması, çalışmalarda uygun olmayan yöntem, örneklem ve veri toplama araçlarının seçimi, yalnızca belirli program değerlendirme modellerinin kullanılması, program değerlendirme çalışmalarının niceliği, niteliği ve konusunun benzer olması, çalışmaların yalnızca belli dersleri ve programın belli boyutlarını kapsamaması, çalışmaların geçerlik, güvenilirlik ve bilimsellik açısından yetersiz olması, çalışmalarda paydaş ve uzman görüşünün yetersiz olması, çalışmanın amacının belirsiz olması, otoritenin program değerlendirme sürecini etkilemesi, değerlendirme raporlarının paylaşılmaması, değerlendirmenin yalnızca kriz anında yapılması, uluslararası sınav sonuçlarının dikkate alınmaması program değerlendirme alanında karşılaşılan başlıca sorunlardır (Özdemir, 2009; Yaşar, 1998; Güven ve İleri, 2006; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Bay ve Karakaya, 2006; Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005; Ozan ve Köse, 2014; Arık ve Türkmen, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Erdem, 2011; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu 2012; Gökmenoğlu, 2014; Aslan ve Sağlam, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Bümen, 2005; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016; Demirel, 1992; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004).

Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili tüm bu sorunlar göz önüne alınarak araştırmanın amacı, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarına göre program değerlendirme alanında var olan problemleri öğrenci, öğretmen ve müfettişler/idareciler açısından betimlemek, problemlerin öğrencilerin sınıf düzeyine ve öğretmenlerin, müfettişlerin/idarecilerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, programın sahip olması gereken özellikler açısından araştırmaktır. Araştırmada, ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarının her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilerek programın boyutları ile ilgili problemlerin ortaya çıkarılması

amaçlanmıştır. Araştırma için söz konusu derslerin seçilme sebebi ise bu derslerin Türkiye’de yapılan liseye giriş sınavlarında genellikle öğrencilerin doğru cevaplama oranının en düşük olduğu dersler olmasıdır. Bu araştırma, programın boyutları üzerinden program değerlendirme alanındaki mevcut durumu inceleyerek paydaşların görüşlerine göre problemleri betimlemesi açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, temel eğitimde öğretim programlarının boyutlarının değerlendirilmesi ile ilgili problemlerin mevcut durumunu belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada, öğrencilerin, öğretmenlerin ve müfettiş/idarecilerin görüşleri alınarak temel eğitimde öğretim programları boyutlarının değerlendirilmesi ile ilgili sorunların mevcut durumu belirlendiğinden survey (alan taraması) modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni tüm Türkiye’dir. Çalışma evreni olarak Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçeleri belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ise Samsun ilinin Atakum, Bafra, Canik ve İlkadım ilçelerinden seçkisiz (random) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile seçilen ortaokul öğrencileri, ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri branşlarından öğretmenler, müfettişler ve ortaokullarda görev yapan idarecilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak bizzat araştırmacılar tarafından üç farklı nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlar; öğrencilere, öğretmenlere ve müfettiş/idarecilere ayrı ayrı uygulanan “Programın Boyutları İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi”dir. Veri toplama araçları geliştirilirken ilk olarak bir programın sahip olması gereken özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler; işlevsellik, çerçeve olma, esneklik, toplumsal değerlerle ve Milli Eğitim’in genel amaçlarıyla uyumlu olma, uygulanabilirlik, değişmez ve genel unsurları içermeye, bilimsellik, güncelliktir (İşman ve Eskicumalı, 2006; Aykaç ve Aydın, 2006; Hesapçıoğlu, 1994). Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarının her birinin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yukarıda sıralanan sekiz özelliğe göre değerlendirilmesi amacıyla bu özelliklere karşılık gelecek maddeler yazılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak hazırlanan “Programın Boyutları İle İlgili Problemleri Belirleme Anketi” 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Öğrenciler için geliştirilen ankette Matematik ve Fen Bilimleri ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının her biri için 8 madde, derslerin her biri için 32 madde, toplamda 64 madde yer almaktadır. Ankette öğrencilerden, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sınıf düzeyi bilgisi de istenmektedir. Öğrencilere yönelik veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1’deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Aracının Boyutlara Göre Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Boyutlar	Kazanım	İçerik	Öğrenme-öğretme süreci	Ölçme-değerlendirme süreci
Analizler				
Güvenirlik				
Cronbach Alfa	.92	.93	.91	.94
Geçerlik				
Açıklanan varyans	.67	.68	.72	.71

437 kişiye uygulanan anketin her bir boyutu için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler için geliştirilen veri toplama aracının programın boyutlarına göre güvenilirliği yüksek olup kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir. Çıktılar incelendiğinde, değişkenlerin ortak varyans (communality) değeri ≥ 0.45 olduğundan yani 0.45'nin altında düşük ortak varyansa sahip herhangi bir maddeye rastlanmadığı için herhangi bir madde analizden çıkarılmamıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, araştırmada kullanılan öğrencilere yönelik veri toplama aracının programın boyutlarına göre geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Öğretmenler için geliştirilen ankette, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin her birinden 8 madde, toplamda 32 madde yer almaktadır. Ankette öğretmenlerden, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kıdem bilgisi istenmektedir. Öğretmenlere yönelik veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Aracının Boyutlara Göre Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Boyutlar	Kazanım	İçerik	Öğrenme-öğretme süreci	Ölçme-değerlendirme süreci	Testin Tümü
Analizler					
Güvenirlik					
Cronbach Alfa	.72	.57	.70	.79	.90
Geçerlik					
Açıklanan varyans	.52	.59	.50	.47	.62

164 kişiye uygulanan anketin tümü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80'den büyük olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmenler için geliştirilen veri toplama aracı programın boyutlarına göre güvenilir olup anketin kendi içinde tutarlı olduğu ifade edilebilir. Çıktılar incelendiğinde, değişkenlerin ortak varyans (communality) değeri ≥ 0.50 olduğundan yani 0.50'nin altında düşük ortak varyansa sahip herhangi bir maddeye rastlanmadığı için herhangi bir madde analizden çıkarılmamıştır. Faktör analizi sonucunda, veri toplama aracındaki ölçme-değerlendirme süreci dışındaki diğer boyutlar için açıklanan varyans değeri ≥ 0.50 olduğundan anketin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek geçerliğe sahip olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, araştırmada kullanılan öğretmenlere yönelik veri toplama aracının programın boyutlarına göre geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Müfettiş/idareciler için geliştirilen ankette ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri ders programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının her biri için 8 madde, derslerin her biri için 32 madde, toplamda 64 madde yer almaktadır. Ankette katılımcılardan, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kıdem bilgisi istenmektedir. Müfettiş/idareciler ile yapılan çalışmada örneklemin yeterince büyük

olmamasından dolayı (N=31) müfettiş/idarecilere yönelik geliştirilen veri toplama aracından elde edilen veriler için betimsel istatistik yapılmıştır. Bu veri toplama aracının geçerliği için iki yol benimsenmiştir. İlk olarak anket uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalından iki öğretim görevlisinden alınan görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır. İkinci olarak, ankete katılanların, veri toplama aracı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Anketin amacı ile ankete katılan kişilerin veri toplama aracı ile ilgili görüşleri karşılaştırılarak anketin iç tutarlığı sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Samsun İl MEM'den alınan izinlerle 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Bafra ilçelerindeki ortaokullarda 437 öğrenciye, 77 Matematik öğretmeni, 87 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 164 öğretmene ve 31 müfettiş/idareciye uygulanmıştır. Anketler araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmış, uygulama öncesinde ankete katılanlara gerekli açıklamalar yapılmış, böylece tüm soruların eksiksiz yanıtlanması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veri seti normal dağılım gösterdiğinden tanımlayıcı istatistik analizlerinin yanı sıra parametrik analizlerden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarındaki Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplamalar (Yüksel, 2010)

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyley	Sınırlar
Tamamen Katılıyorum	4.30 - 5.00	Katılıyorum	3.50 - 5.00
Katılıyorum	3.50 - 4.29	Kararsızım	2.70 - 3.49
Kararsızım	2.70 - 3.49		
Katılmıyorum	1.90 - 2.69	Katılmıyorum	- 2.69
Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.89		

Beşli likert türünde elde edilen tanımlayıcı istatistiklerin yorumunda Tablo 3'den yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde programın boyutları ile ilgili problemleri belirlemeye yönelik olarak öğretmen, öğrenci, idareciler ve müfettişlerden toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrenci, öğretmen, müfettiş/idarecilerin matematik dersine ait programın boyutları ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik analizi Tablo 4'de verilmiştir:

Tablo 4. Öğrenci, Öğretmen, Müfettiş/İdarecilerin Matematik Dersine Ait Programın Boyutları İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	Ölçtüğü Program Özelliği	Öğrenci N=437		Öğretmen N=77		İdareci-Müfettiş N=31				
			\bar{X}	ss	\bar{X}	\bar{X}	ss	\bar{X}			
Kazanım	1	İşlevsellik	4.20	1.04		3.10	1.03	3.32	1.08		
	2	Çerçeve Olma	4.11	1.06		3.81	1.01	3.68	1.08		
	3	Esneklik	4.05	1.10		2.99	1.11	2.97	1.14		
	4	G.amaçlarla uyum	3.87	1.22		3.49	.96	3.87	.99		
	5	Uygulanabilirlik	3.85	1.26	3.72	3.60	.99	3.37	3.29	1.16	3.51
	6	Değişmez ve genel olma	3.09	1.46		3.26	1.01	3.68	1.08		
	7	Bilimsellik	3.80	1.27		3.39	.98	3.55	1.09		
	8	Güncellik	2.79	1.35		3.31	.98	3.71	.86		
İçerik	1	İşlevsellik	2.94	1.50		2.75	1.03	3.19	1.08		

	2	Çerçeve olma	3.94	1.20	3.67	3.81	.92	3.40	3.74	1.10	3.48
	3	Esneklik	3.75	1.34		3.13	1.16		2.94	1.21	
	4	G.amaçlarla uyum	3.77	1.31		3.51	.91		3.58	.99	
	5	Uygulanabilirlik	4.13	1.17		3.73	.88		3.39	.96	
	6	Değişmez ve genel olma	3.18	1.41		3.30	.95		3.77	.88	
	7	Bilimsellik	3.90	1.22		3.60	.89		3.61	1.15	
	8	Güncellik	3.81	1.25		3.36	1.04		3.58	.99	
Öğrenme Öğretme Süreci	1	İşlevsellik	3.93	1.24		3.10	1.01		3.29	1.13	
	2	Çerçeve olma	3.83	1.28		3.58	.97		3.94	.68	
	3	Esneklik	3.85	1.28		3.03	1.09		3.19	1.20	
	4	G.amaçlarla uyum	3.84	1.24		3.48	.91		3.84	.97	
	5	Uygulanabilirlik	3.38	1.48	3.61	3.66	.91	3.40	3.42	.99	3.67
	6	Değişmez ve genel olma	3.19	1.46		3.25	1.00		3.84	.97	
	7	Bilimsellik	3.26	1.48		3.66	1.02		3.81	1.14	
	8	Güncellik	3.58	1.39		3.40	.99		4.00	.73	
Ölçme Değerlendirme Süreci	1	İşlevsellik	4.14	1.15		3.26	1.08		3.77	.88	
	2	Çerçeve olma	3.53	1.32		3.42	1.07		3.74	1.10	
	3	Esneklik	3.64	1.24		3.10	1.11		3.26	1.06	
	4	G.amaçlarla uyum	3.71	1.28		3.34	.98		3.65	.99	
	5	Uygulanabilirlik	3.82	1.27	3.64	3.68	.98	3.34	3.16	1.21	3.59
	6	Değişmez ve genel olma	3.05	1.43		3.25	1.00		3.81	.91	
	7	Bilimsellik	3.62	1.35		3.39	1.01		3.61	.99	
	8	Güncellik	3.63	1.31		3.30	1.01		3.74	1.03	

Tablo 4’de programın işlevselliği ile ilgili olan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin programın kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutları ile ilgili, müfettiş/idarecilerin ise yalnızca ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Programın diğer boyutlarının işlevselliği hakkında öğrenciler, öğretmenler ve müfettiş/idareciler kararsız kalmaktadır. Bu durum, Matematik öğretim programının başta içerik boyutu olmak üzere tüm boyutlarının işlevsellik açısından zayıf olduğunu, programın amacına yeterince hizmet edemediğini göstermektedir. Tablo 4’deki 2.maddeler incelendiğinde, Matematik öğretim programının çerçeve program özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Esneklik açısından; yalnızca öğrenciler Matematik öğretim programının tüm boyutlarının esnek olduğunu, değişen şartlara uyum sağladığını düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Matematik öğretim programının Milli Eğitim’in genel amaçlarıyla ve toplumsal değerlerle uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenler, Matematik öğretim programının tüm boyutlarının uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu ve uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Müfettiş/idareciler programın tüm boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler kazanımların, içeriğin, ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olduğunu düşünürken öğrenme-öğretme durumlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Programın değişmez ve genel olma özelliği açısından; müfettiş/idareciler Matematik öğretim programının tüm boyutlarının değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken, öğretmenler ve öğrenciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler yalnızca ölçme-değerlendirme sürecinin değişmez ve genel unsurları içerdiği konusunda olumlu görüşe sahiptir. Buna göre, Matematik öğretim programının tüm boyutlarının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içermeye yetersiz olduğu söylenebilir. Bilimsellik açısından; programın kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında öğrenciler ve müfettiş/idareciler olumlu görüşe sahipken öğretmenler bu boyutların bilimselliği konusunda kararsızdır. Araştırmaya katılan tüm gruplar

içeriğin bilimsel, gerçek bilgilerden oluştuğunu düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler öğrenme-öğretme sürecinin yeterince bilimsel olmadığını belirtmekte, öğrenciler ise bu konuda kararsız kalmaktadır. Müfettiş/idareciler programın tüm boyutlarının güncellenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise kazanım boyutunda öğretmenler gibi düşünürken diğer boyutlarda müfettiş/idareciler gibi düşünmektedir.

Öğrenci, öğretmen, müfettiş/idarecilerin Fen Bilimleri dersine ait programın boyutları ile ilgili problemlerine ilişkin betimsel istatistik analizi Tablo 5’de verilmiştir:

Tablo 5. Öğrenci, Öğretmen, Müfettiş/İdarecilerin Fen Bilimleri Dersine Ait Programın Boyutları İle İlgili Problemlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Programın Boyutları	Madde No	Ölçtüğü Program Özelliği	ÖğrenciN=437			ÖğretmenN=87			İdareci-MüfettişN=31		
			X	ss	X _{ort}	X	ss	X _{ort}	X	ss	X _{ort}
Kazanım	1	İşlevsellik	4.26	1.02		3.66	.86		3.61	.88	
	2	Çerçeve olma	4.07	1.10		3.75	1.03		3.55	1.15	
	3	Esneklik	4.09	1.03		3.26	1.04		3.23	1.12	
	4	G.amaçlarla uyum	4.02	1.13		3.78	.92		4.00	.86	
	5	Uygulanabilirlik	4.05	1.11	3.83	3.49	1.11	3.50	3.13	1.15	3.56
	6	Değişmez ve genel olma	3.34	1.38		3.24	1.22		3.65	1.14	
	7	Bilimsellik	4.10	1.14		3.35	1.05		3.71	.94	
	8	Güncellik	2.70	1.35		3.45	1.03		3.58	.89	
İçerik	1	İşlevsellik	3.01	1.48		3.05	1.09		3.00	1.10	
	2	Çerçeve olma	3.94	1.23		3.72	.91		3.71	1.16	
	3	Esneklik	3.86	1.26		3.11	1.13		3.29	1.27	
	4	G.amaçlarla uyum	3.92	1.20		3.62	.88		3.71	.97	
	5	Uygulanabilirlik	4.33	.98	3.79	3.47	1.10	3.41	3.19	1.01	3.47
	6	Değişmez ve genel olma	3.27	1.41		3.29	1.08		3.65	1.08	
	7	Bilimsellik	4.11	1.10		3.62	.89		3.61	1.15	
	8	Güncellik	3.90	1.26		3.40	1.07		3.58	.99	
Öğrenme Süreci	1	İşlevsellik	4.04	1.18		3.46	1.04		3.48	1.12	
	2	Çerçeve olma	3.93	1.22		3.70	.84		3.74	.93	
	3	Esneklik	3.97	1.17		3.29	1.06		3.32	1.14	
	4	G.amaçlarla uyum	3.85	1.24		3.56	1.02		3.90	.79	
	5	Uygulanabilirlik	3.15	1.48	3.69	3.45	1.08	3.50.	3.23	1.18	3.63
	6	Değişmez ve genel olma	3.37	1.40		3.33	1.03		3.77	.92	
	7	Bilimsellik	3.19	1.55		3.69	1.07		3.71	1.22	
	8	Güncellik	3.99	1.18		3.55	1.00		3.87	.96	
Ölçme Değerlendirme Süreci	1	İşlevsellik	4.22	1.05		3.14	.114		3.87	.96	
	2	Çerçeve olma	3.57	1.31		3.46	1.01		3.87	.96	
	3	Esneklik	3.77	1.21		87	3.16		3.87	.96	
	4	G.amaçlarla uyum	3.72	1.29	3.74	87	3.43	3.35	3.87	.96	3.57
	5	Uygulanabilirlik	3.93	1.21		87	3.54		3.87	.96	
	6	Değişmez ve genel olma	3.09	1.41		87	3.31		3.87	.96	

7	Bilimsellik	3.72	1.34	87	3.33	3.87	.96
8	Güncellik	3.93	1.22	87	3.43	3.87	.96

Tablo 5'e göre öğrenciler, öğretmenler ve müfettiş/idareciler Fen Bilimleri öğretim programının kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünmekteyken içeriğin işlevselliği konusunda kararsız kalmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin işlevselliği değerlendirildiğinde, öğrenciler ve müfettiş/idareciler etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Tablo 5'e göre Fen Bilimleri öğretim programının çerçeve program olma özelliğine sahip bir program olduğu söylenebilir. Esneklik açısından; öğrenciler Fen Bilimleri öğretim programının tüm boyutlarının esneklik özelliğine sahip olduğunu düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Fen Bilimleri öğretim programının Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla uyumlu olduğu ve çerçeve program olma özelliğine sahip bir program olduğu söylenebilir. Öğretmenler Fen Bilimleri öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yeterince uygulanabilir olmadığını, uygulayıcılara yardımcı olmadığını düşünürken müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise yalnızca öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmakta diğer boyutların uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünmektedir. Değişmez ve genel unsurlara sahip olma açısından; müfettiş/idareciler Fen Bilimleri öğretim programının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Kazanım boyutu ile ilgili olarak, öğrenciler programın kazanım boyutunun Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları da içerdiğini düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Bilimsellik açısından; öğrenciler, programın kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlendiğini ve bilimsel bilgileri içerdiğini düşünürken öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimselliği konusunda kararsızdır. Öğretmenler, Fen Bilimleri öğretim programının kazanım ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimselliği konusunda kararsızken içeriğin bilimsel bilgilerden oluştuğunu, öğrenme-öğretme sürecinin ise bilimsel olmayan etkinliklerden oluştuğunu düşünmektedir. Müfettiş/idareciler programın kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının bilimsel çalışmalarla belirlendiğini ve bilimsel bilgileri içerdiğini düşünürken öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin bilimsel olmadığını düşünmektedir. Buna göre Fen Bilimleri öğretim programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimsel uygulamalar açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Güncellik ve dinamiklik açısından da ölçme-değerlendirme boyutu dışında programın olumlu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenler ve müfettiş/idareciler programın diğer boyutlarının tamamının güncel bilgi birikimiyle uyumlu, kolaylıkla güncellenebilir olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilere ait, öğretim programlarının boyutları ile ilgili bulgular her iki derste de sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Derslere ve boyutlara göre aralarında anlamlı farklılık olan sınıf düzeyleri Post Hoc testi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 6'da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 6. Derslere Göre Programın Boyutlarına Ait Problemler ile Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılık Analizi Sonuçları

Boyutlar	Dersler Sınıflar	Matematik			Fen Bilimleri		
		6	7	8	6	7	8
Kazanım	5	*	*	*	*	*	*
	6	←	←	←	←	←	←
	7			←			
İçerik	5	*	*	*	*	*	*
	6	←	←	←	←	←	←
	7			←			←

Öğrenme-Öğretme Süreci	5	*	*	*	*
	6	←	←	←	←
	7				
Ölçme-Değerlendirme Süreci	5	*	*	*	*
	6	←	←	←	←
	7			←	←
		* p≤.05 ←Farkın yönü			

Tablo 6'ya göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ile 7.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ile 8.sınıf arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.003$). Tablo 4'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait kazanımlarla ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.004$). 5.sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.007$). 5.sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$).

Tablo 6'ya göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5. sınıf ile 6. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.001$). 5.sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.019$). 7.sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.005$). Tablo 4'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait içerikle ilgili maddelerde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.016$). 5.sınıf ile 7.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.031$). 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 7.sınıf ile 8.sınıf arasında 7.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.022$).

Tablo 6'ya göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 5.sınıf ile 7.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). Tablo 4'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait öğrenme-öğretme süreci ile ilgili maddelerde 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.001$).

Tablo 6'ya göre $p \leq .05$ olduğundan Matematik dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.006$). 5.sınıf ile 7.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.000$). 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ile 8.sınıf arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.019$). Tablo 4'e göre $p \leq .05$ olduğundan Fen Bilimleri dersine ait ölçme- değerlendirme ile ilgili maddelerde 5.sınıf ile 7.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=.005$). 5.sınıf ile 8.sınıf arasında 5.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.000$). 6.sınıf ile 8.sınıf arasında 6.sınıf lehine anlamlı farklılık vardır ($p=.027$).

Araştırmada, Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında öğretmenlerin ve müfettişlerin/idarecilerin kıdemine göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Ortaokul Matematik Öğretim Programının Boyutlarının Programın Sahip Olması Gereken Özellikler Açısından Sonuçları ve Tartışma

Bulgular değerlendirildiğinde, Ortaokul Matematik öğretim programının başta içerik boyutu olmak üzere tüm boyutlarının işlevsellik açısından zayıf olduğu, programın amacına yeterince hizmet edemediği görülmektedir. Bu sonuçla benzer olarak Duru ve Korkmaz'ın (2010) yaptığı araştırmada Matematik öğretmenleri, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ünitenin amacı ve

öğrenci kazanımları ile örtüştüğünü düşünürken etkinliklerin yeterli olduğu, öğrencilerin her açıdan değerlendirilmesine imkan tanıdığı konusunda kararsızdır. Öte yandan aynı araştırmada öğretmenler, konuların günlük hayattan örnekler içerdiğini ve içeriğin matematikle ilgili tüm önemli konuları kapsayacak şekilde işlevsel olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Araştırmada, Matematik öğretim programının tüm boyutlarında görülen esneklik sorunu programın değişen ortam koşullarına uyum sağlayamadığını ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Matematik öğretmenleri ile yapılan bir başka araştırmada ise öğretmenler kazanımların verilen sınıf düzeyine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu, dersin işlenişine öğrencilerin aktif olarak katılabildiğini, etkinliklerin öğrencilerin gözlem yapmasına olanak sağladığını ve kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğunu düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmenler Matematik öğretim programının tüm boyutlarının uygulayıcılara yardımcı olma konusunda yetersiz olduğunu ve uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Müfettiş/idareciler programın tüm boyutlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Öğrenciler kazanımların, içeriğin, ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilir olduğunu düşünürken öğrenme-öğretme durumlarının uygulanabilirliği konusunda kararsızdır. Kazanımların uygulanabilirliği, kazanımlar için ayrılan sürenin yetersizliğinden olumsuz etkilenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme etkinliklerinin uzun zaman alması, materyal temininde sorun yaşanması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması, programdaki etkinliklerin kalabalık sınıflarda uygulanmaya uygun olmaması, ölçme-değerlendirme sürecinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflarda uygulanmasının yorucu olması, uzun zaman alması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyen unsurlardır. Bu sonuçla benzer olarak; Matematik öğretim programı ile ilgili yapılan bir araştırmada Matematik öğretmenleri kazanımların açık ve anlaşılır biçimde yazıldığını, içeriğe uygun olduğunu ifade etmekte fakat kazanımlar için verilen sürenin yetersiz olduğunu, etkinliklerin kalabalık olmayan sınıflara göre planlandığını, etkinlikler için mevcut araç-gereçlerin yeterli olmadığını, etkinliklerin anlaşılır olmadığını, etkinliklerin yapılmasının zaman aldığını, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle performans değerlendirmenin sınıf ortamında yapılmasının pratik olmadığını düşünmektedir (Duru ve Korkmaz, 2010). Kablan'ın (2011) yaptığı araştırmada da öğretmenler, bilgi eksikliği, zaman ve materyal yetersizliği nedeniyle programı uygulamakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, Matematik öğretim programının tüm boyutlarının Milli bayramlar ve önemli günler gibi değişmez ve genel unsurları içermede yetersiz olduğu söylenebilir.

Matematik öğretim programı bilimsellik açısından değerlendirildiğinde; programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunda bilimsel etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu durumu düzeltmek için öğrenme-öğretme sürecinde bilimselliği kanıtlanmış araçlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan müfettiş/idareciler programın tüm boyutlarının güncellenebilir ve dinamik olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise kazanım boyutunda öğretmenler gibi düşünürken diğer boyutlarda müfettiş/idareciler gibi düşünmektedir. Duru ve Korkmaz'ın (2010) yaptığı araştırmada ise matematik öğretmenleri, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımına imkan sağladığı fakat alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde her öğrenci için ayrı ayrı form hazırlanmasının pratik olmadığı, uzun zaman aldığı ve derslerdeki verimi düşürdüğü görüşündedir. Bu görüşün sonucu olarak Orbeyi ve Güven'in (2008) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri Matematik derslerinde öğrenci ürün dosyası ve çoktan seçmeli testleri daha sık, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu daha az kullandıklarını belirtmektedir.

Araştırmada, Matematik öğretim programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve müfettiş/idarecilerin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Matematik öğretim programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencilerinin lehine, içerik boyutunda da 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Matematik öğretim programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin ya da sınav kaygısının artmasının bir sonucu olarak programın boyutları ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

Fen Bilimleri Öğretim Programının Boyutlarının Programın Sahip Olması Gereken Özellikler Açısından Sonuçları ve Tartışma

Öğrenciler, öğretmenler ve müfettiş/idareciler Fen Bilimleri öğretim programının kazanımlarının ve öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünmekteyken içeriğin işlevselliği konusunda kararsız kalmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecindeki etkinliklerin işlevselliği değerlendirildiğinde, öğrenciler ve müfettiş/idareciler etkinliklerin işlevsel olduğunu düşünürken öğretmenler bu konuda kararsızdır. Ercan ve Altun'un (2005) yaptığı araştırmada da öğretmenler, öğrencilerin fen ve teknoloji ile günlük yaşamı ilişkilendirebildiğini belirtmektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) yapmış oldukları araştırmada, içerik belirlenirken bilgilerin öğrencilerin işine yarayacak ve günlük hayatta kullanılabilecek özellikte olması gerektiğini belirtmektedir. Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir başka araştırmada ise Fen Bilimleri ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeni sınav sistemi de göz önünde bulundurularak zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bakar, Kele ve Koçakoğlu, 2009).

Esneklik açısından; öğrenciler Fen Bilimleri öğretim programının tüm boyutlarının esneklik özelliğine sahip olduğunu düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Doğan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenler Fen Bilimleri kazanımlarının bakanlık tarafından belirlenerek okullara gönderildiğini, öğrencilerle belirlenmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Araştırmada, bu durumun yapılandırmacı yaklaşımla çeliştiği de ifade edilmektedir. Oysa Gömleksiz ve Bulut'un (2007) da belirttiği gibi Fen Bilimleri kazanımları değişen şartlara ayak uyduracak şekilde esnek olmalıdır, güncel teknolojiler ışığında öğretmenler tarafından yeniden yorumlanabilmelidir. Bu görüşe paralel olarak öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenler, Fen Bilimleri konularının bakanlık tarafından belirlendiğini, bu yüzden konuları öğrencilerle belirlemenin mümkün olmadığını ve konuların öğrencilerle belirlenmesinin bilgilerin tam olarak verilmesini engelleyeceğini ifade etmektedir (Doğan, 2010). Gömleksiz ve Bulut (2007) da benzer şekilde Fen Bilimleri içeriğinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine göre yeniden düzenlenebileceğini vurgulamaktadır. Fen Bilimleri dersinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili yapılan bir araştırmada da, öğrenci farklılıklarını ön plana alan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımındaki amacın öğrencilerin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek olduğu ifade edilmekte ve araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadığı belirtilmektedir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009). Buna göre, Fen Bilimleri öğretmenlerinin çoğu zaman, öğrencilerin farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almadan ölçme-değerlendirme sürecini tamamladığını göstermektedir. Bu durum, Fen Bilimleri öğretim programının ölçme-değerlendirme sürecinin esneklik özelliği bakımından zayıf olduğunu göstermektedir. Gömleksiz ve Bulut (2007) da programdaki değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Fen Bilimleri öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının yeterince uygulanabilir olmadığını, uygulayıcılara yardımcı olamadığını düşünürken müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır. Öğrenciler ise yalnızca öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmakta diğer boyutların uygulayıcılara yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe paralel olarak, Kaptan'ın (2005) araştırmasında programın kapsamının yoğun ve ünite sayısının fazla olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, içeriğin uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebilir. Bu görüşün tersi olarak, Ercan ve Altun'un (2005), yaptığı araştırmada ise öğretmenler Fen ve Teknoloji dersinin içeriğinde eski programa göre gözle görülür bir azalma olduğunu belirtmektedir. Erdoğan'ın (2005) yaptığı araştırmada öğrenciler, eskiden sınıfta yaptıkları deneyleri yeni programla birlikte artık laboratuvarında yaptıklarını belirtmektedir. Doğan'ın (2010) yaptığı araştırmada ise öğretmenler, sınıfların kalabalıklığından, fiziki durumun uygun olmamasından, laboratuvarların ve ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı bazı etkinliklerin uygulanamadığı ve olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri yapılamadığı görüşündedir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde karşılaşılan bu sorunlar programın uygulanmasını ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu görüşe paralel olarak, yapılan araştırmalarda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterince deneyimlerinin olmadığı, bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri ve hizmet içi eğitim almak istedikleri, söz konusu tekniklerle ilgili açıklayıcı bilgi verilmemesi, ayrıca sınıfların kalabalık olmasının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorlaştırdığı belirtilmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Çoruhlu ve diğerleri, 2009). Kutlu (2005) ise programdaki açıklamaların yeni değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmenlere yeterince bilgi vermediği görüşündedir. Ercan ve Altun'un (2005) öğretmen görüşlerine yer verdikleri araştırmada, öğretmenler, alternatif ölçme tekniklerini benimsediklerini ancak sınıfların kalabalık olmasından ve uygulamanın uzun zaman almasından dolayı alternatif ölçme tekniklerini her zaman kullanamadıklarını belirtmektedir. Fen Bilimleri öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığından programdaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri yalnızca ürünü değil sürecin tamamını kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Bu sebeple, yalnızca ürün değerlendirmesi yapıldığında programın uygulanmasında eksiklikler ve sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Değişmez ve genel unsurlara sahip olma açısından; müfettiş/idareciler Fen Bilimleri öğretim programının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarının Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları içerdiğini düşünürken öğrenciler ve öğretmenler bu konuda kararsızdır. Kazanım boyutu ile ilgili olarak, öğrenciler programın kazanım boyutunun Milli bayramlar gibi değişmez ve genel unsurları da içerdiğini düşünürken öğretmenler ve müfettiş/idareciler bu konuda kararsızdır.

Bulgular değerlendirildiğinde bilimsellik açısından; Fen Bilimleri öğretim programının özellikle öğrenme-öğretme süreci boyutunun bilimsel uygulamalar açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Güncellik ve dinamiklik açısından ölçme-değerlendirme boyutu dışında programın olumlu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Doğan'a göre (2010) etkinliklerde kullanılan teknolojik araçlar programın uygulamada başarılı olmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme etkinliklerindeki yeniliklere uyum sağlamada zorlandığı ve daha çok kendi bildikleri yöntemleri kullanmaya devam ettikleri belirtilmektedir (Çoruhlu ve diğerleri, 2009). Bu durum ölçme-değerlendirme sürecinin güncelliğini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmada, Fen Bilimleri öğretim programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemlerin öğretmenlerin ve müfettiş/idarecilerin kıdemine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Fen Bilimleri öğretim programı alt boyutlarına ilişkin program değerlendirme ile ilgili problemleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre programın tüm boyutlarında 5. sınıf ile 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında 5.

sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında 5. ile 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine, kazanım ve içerik boyutlarında 5. ile 6. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. İçerik boyutunda 7. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunurken ölçme-değerlendirme süreci boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça Fen Bilimleri öğretim programıyla ilgili olumlu görüşlerinin yerini olumsuz görüşler almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşları arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin ya da sınav kaygısının artmasının bir sonucu olarak programın boyutları ile ilgili problemlerinin sayısının ve çeşidinin arttığı söylenebilir.

Öneriler

1. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilebilir ya da mevcut eğitimlerin sayısı artırılabilir. Böylece programların uygulayıcısı olan öğretmenleri sürece hazırlayarak programın uygulanabilirliğine olumlu katkı sağlanabilir.
2. Program değerlendirme çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının sayısı ve çeşidi artırılabilir. Böylece elde edilen veriler nitelik ve nicelik bakımından zenginleşebilir.
3. Programın yalnızca bir ya da birkaç boyutunu değerlendirmek yerine programın tüm boyutlarının değerlendirildiği çalışmaların sayısı artırılabilir.
4. Program değerlendirme çalışmalarında yalnızca belli bir kesimin değil farklı kesimlerden paydaşların görüşlerine yer verilebilir. Böylece veri çeşitliliği zenginleştirilerek daha gerçekçi bilgilere ulaşılabilir ve program değerlendirme çalışmalarının program üzerindeki etkisi artırılabilir.
5. Program değerlendirme ile ilgili belli standartlar oluşturulmasına ya da var olan standartların Türk Eğitim Sistemi'ne uyarlanarak program değerlendirme çalışmalarında kullanılmasına önem verilebilir. Böylece daha işlevsel ve sistematik değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8 (2), 124-135.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Aslan, M., ve Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aykaç, N., ve Aydın, H. (2006). *Öğrenme-öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. İstanbul: Naturel Yayıncılık.
- Bakar, E., Kele, Ö., ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Bay, E., ve Karakaya, Ş. (2006). Program değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 104-112.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.

- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: *Trabzon örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(1), 122-141.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(1), 86-106.
- Duru, A., ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Ercan, F., ve Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 311-319.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Üçüncü baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 299-310.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 55-70.
- 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.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E., ve Karacaoğlu, C. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Güven, B., ve İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı Ve Türkiye’de İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 141-163.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri; eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- İşman, A., ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. Beşinci baskı*. İstanbul: Sempati Yayıncılık.
- Kablan, Z. (2011). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların analizi. *İlköğretim online*, 10(3). 1160- 1177.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı*. Ankara: Sim Matbaası.
- Kumral, O., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(2), 27-35.
- Kurt, A., ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarı Gelişimini Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.

- Kürüm Yapıçoğlu, D., Atik Kara, D., ve Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 91-113.
- Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim Konferansı*, 2012 Şubat, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Sezgin, O. (1991). *Üçüncü neslin eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi. İkinci baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, S, Çoştur, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). *Evaluation of educational programmes in Turkey*. AECT Annual Meeting, San Diego. (ERIC Document No: ED 419 846).
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P., ve Anagün, S. (2005). The meta-evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. *ATEA 33. Annual Conference (s. 498-504)*. Gold Coast, Queensland, Australia: ATEA.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Öğretmen Adaylarında Yaşam Tarzı ile Popüler Kültür İlişkisi

Relation between Life style and popular Culture in Teacher Candidates

Murat Gökalp*

Özge Gökalp**

Öz

Popüler kültür, kitleleri farkında olmadan etkisi altına alan ve kendine bağımlı hale getiren gündelik yaşamın kültürüdür. Bugün aile, okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçları sayesinde sürekli bir sosyalleşme süreci içerisinde olan gençler, popüler kültürden ve popüler kültür ürünlerinden en çok etkilenen kesimlerden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, popüler kültür ve bu kültürün ürünlerinin öğretmen adaylarının yaşamlarıyla ilişkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı I.döneminde OMÜ Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde okuyan 120 kız 80 erkek toplam 200 öğrenciden elde edilen verilere göre analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının popüler kültür ile yaşam tarzları arasındaki ilişkinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı olarak değişmediği, toplam puanlara göre popüler kültür ile yaşam tarzı arasında ilişki görülmüş, popüler kültürün yaşam tarzını etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Popüler kültür, yaşam tarzı, üniversite, gençler, öğretmen adayı

Abstract

Popular culture is the culture of everyday life that makes the masses unaware and dependent on themselves. Today, young people, who are in a continuous socialization process through family, school, social environment and mass media, constitute one of the most affected by popular culture and popular culture products.

The aim of this study is to determine the relationship between popular culture and the products of this culture. For this purpose, data were analyzed obtained from 200 students.120 female and 80 male students studying at various departments of OMU Faculty of Education in the academic year 2017-2018. As a result of the study, it was determined that the relationship between the popular culture and lifestyles of the prospective teachers did not change significantly according to gender and age.

Keywords: Popular culture, lifestyle, university, youth, teacher candidate

GİRİŞ

Popüler kültür, sanayileşme sonucu teknolojinin gelişmesiyle birlikte özellikle kitle iletişim araçları aracılığıyla çoğunluğu etkileyen, çoğunluk tarafından en çok beğenilen ve tercih edilen kitle toplumunun kültürü olarak değerlendirilebilir. Popüler kültür geniş kitleler tarafından kabul görmekte ve halka mal edilmektedir. Eğlenceden müziğe, spordan edebiyata, dini hayattan bilime kadar gündelik hayatta yaşadığımız her şeyde popüler kültürün etkisi bulunduğu söylenebilir.

Günümüzde, televizyon aracılığı ile pazarlanan popüler kültür ürünlerinin, üniversite öğrencileri üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğu bir gerçektir. Bu bakımdan, konuyla ilgili alanda saha araştırması yapılarak problemin analiz edilmesi ve belli sonuçlara ulaşılması son derecen önemlidir.

* Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, muratgokalpm@gmail.com
** Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, ozgegokalp@gmail.com

Bu çalışmada, popüler kültür ve bu kültürün ürünlerinin öğretmen adaylarının yaşamlarıyla ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, seçilen örneklem ve araştırma alanı ile sınırlıdır. Ve bu çalışmada 5li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Popüler Kültür Kavramı

Her konuda olduğu gibi popüler kültür deyince de aklımıza birçok tanım gelmektedir. Batıdan Türkçe diline gelen “popüler” kelimesi kısaca çoğunluğun bildiği ve seçtiği anlamındadır. Popüler”, kimi kaynaklara göre halkın benimsediği anlamına gelmektedir.

Ancak popüler kültür, “halk tarafından üretilen ve halka ait olan” anlamından giderek uzaklaşmış ve ticari bir meta olarak üretilen, piyasada pazarlanan ve her geçen gün daha fazla tüketilen “gündelik bir tüketim kültürü” şeklini almıştır. Popüler kültür, tüm dünyada olduğu gibi bugün Türkiye’de de egemenliğini sürdürmektedir. Televizyon ve sinemadan internete, kitap ve müzikten giyim ve gıdaya kadar yaşamın hemen her alanına etki eden tüketim malları cinsiyet, yaş, eğitim, meslek ve sosyal sınıf ayrımı yapmaksızın her kesimi etkilemiş, önemli ölçüde de kitleler tarafından kabul edilmiş ve yaygınlaşmıştır (Kızıldağ, 2001, 26).

Buna karşın popüler kültürle ilişkili “popüler” kavramı ve halkın benimsediği anlamdaki “popüler”, birbirinden farklı değerleri temsil etmektedir.

Popüler kültür, halkın seçimi ile belirlenmemekte, kitle iletişim araçları ile halkı etki altında bırakmaktadır. Örneğin; özellikle kırsal kesimde yaşayan bireylerin, hiç görmedikleri ve adını bile duymadıkları gösterişli marka ürünlerini talep etmeleri mümkün değildir. Popüler kültür, sınıfsal fark ayırt etmeden söz konusu ürünleri popülerleştirir ve tanıtır. Böylece, arzu ve statü kavramlarında yer değiştirmeler başlar. Bireyler arasındaki statü farkı ise, popüler kültür ürünlerine sahip olup olamamakla ölçülür. Bu aynı zamanda, özsever iletişim biçimlerini ortaya çıkarır. Özsever iletişim, sürekli almak ve beklenti üzerine kurulu bir sistemdir. Öyle ki, bu sistemde, medyanın da önlenemez yükselişine çanak tutan, “ben” ve “ben” arasında geçen bir monolog başlıca unsurdur. Bu iletişim biçiminde, algı ve empati duyarlıklarının izine bile rastlamak mümkün değildir. Kısacası, popüler kültürün “popülerleşme” süreci ve sonrasında yarattığı olumsuzlukların kimlikte yarattığı bir tür paradoksun insanlar arası iletişimi de etkilediği açıktır.

Pop kültür kavramı (Latince: Populos) veya Popüler kültür, 20. yüzyıldan sonra özellikle toplumsal modernleşme ile toplu kültür olarak yayılan ve kavram olarak kültürel gelişmeleri ve günlük uygulamaları kapsamaktadır.

Popüler kültür, toplumun çoğunluğunun bir seçimi söz konusu olmaksızın benimsediği ve kapitalist endüstri biçiminin dayattığı, tüketme eylemi ile temellenen kültürdür. Popüler kültür gündelik yaşamın kültürüdür esasında. Kapitalizm tarafından sağlanan kültürel kaynaklar ile gündelik yaşam arasındaki ara kesimde üretilir. Geniş anlamıyla, belirlenmiş bir yaşam tarzının ideolojik olarak yeniden üretilme ön koşullarını sağlar.

Popüler kültür aynı zamanda genel ve tarafsız olarak eski halk kültürü kavramı yerine geçmekte. Popüler kültür daha çok bir alan jargonu iken pop kültürü daha çok ortam jargonu olarak kabul görmektedir.

Kültürel ve sanatsal faaliyetler sadece belirli kesimler tarafından takip edilirken kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla bitlikte toplumun tümü seyirci olarak katılır hale gelmektedir. Popüler kültürün bu sınıf farkını ortadan kaldıran, ortak beğeniler yaratan niteliği, özellikle yüksek sanat savunucuları tarafından şiddetle eleştirilmiştir. Eleştirilerde ortak yönler genellikle popüler kültürün, sanatın özünü sıradanlaştırdığı ve hatta sonlandırdığı yönündedir.

Popüler Kültürün Genel Özellikleri

Günümüzdeki biçimiyle “nüfusun büyük çoğunluğunun kültürü”“çoğunluk için olan kültür” veya “çoğunluk tarafından izlenen, tutulan ve tercih edilen kültür” anlamında kullanılan

popüler kültürün ilk özelliği kısa ömürlü olmasıdır. Kısa ömürlü olan popüler metinlerin çabuk tüketilip yeniden tekrarlanmaları gerekir.

Çabuk tüketim ve tekrardan ibaret olan popüler kültür, gündelik yaşamın rutinlerine kolaylıkla uyan standartlaşma üretir (Fiske, 1999, 84). Öyle ki gelip geçici zevkler o ana ait diye nitelmemiz mümkündür popüler kültürü bu özelliğinden dolayı. Kısa zevkler anlık hazlardan ibarettir. Ünsal Oskay (1982: 185)'ın da ifade ettiği gibi, toplumsal yaşamdaki hızlı değişim karşısında, kendini her ciddiye alışta sıkıntı ve umutsuzluk duygularına kapılan çağdaş insan, popüler kültür ve onun ikonolojisine gereksinme duymuştur.

Popüler kültür, sürekli kalıcılıkla değil, sürekli değişimle yapılır. Mesela müzik alanında popülerlik, her hafta değişen "top 40" veya "top 10" içine girmektir (Erdoğan, 2004:9). Brecht "dün popüler olan, bugün olmayabilir; çünkü insanlar, dün olduklarından farklıdır" derken popüler kültürün değişkenliğini ve geçiciliğini vurgulamaktadır. Dün iyi bugün modası geçmiş olabilir.

Benzer bir şekilde Andy Warhol'un "21.yüzyılda herkes şöhret olacak ama on beş dakikalığına" sözü popüler kültürün ayırıcı bir özelliği olan geçiciliğin altını çizmektedir. Popüler kültürün ayırıcı bir özelliği olan geçicilik, "çabuk kullanım ve hızlı tüketim" ile yakından ilişkilidir. Kullanımdaki ve tüketimdeki hız, popüler kültürün her aşamasında ve ürününde dikkat çekmektedir. Bu özellik sayesinde, kitle üretiminin kalıcılığı ve sürekliliği garanti edilir. Öyle ki; kitlesel üretim bununla beslenir diyebiliriz.

İnsanları bilmedikleri ve tanımadıkları bir yaşama zorlayarak mutsuzlaştıran popüler kültür, onlara tüketerek mutlu olunabileceğini söyler. Sermaye düzeninin "friendlyfascist" yaklaşımını benimseyen popüler kültür, insanlara A firmasının B ürününün "tam onlara göre olduğu", "onların bu insanlara değdiğini öğütler (Erdoğan, 2004, 10). Popüler kültürün her an değişen, çeşitlenen ve çoğalan ürünlerini kullanan bir insan nüfusunun varlığı, kitle üretim sistemini dinç tutar.

Popüler metinler kullanılmak, tüketilmek ve fırlatıp atılmak içindirler, çünkü bunlar yalnızca anlamın ve hazın toplumsal dolaşımındaki failleri ve birer yoksullaştırılmış nesne olarak işlevlerini yerine getirirler. Ayrıca popüler kültür, aşırı olmaya eğilimlidir; fırça darbeleri kalın ve renkleri parlaktır. Bu aşırılık, aşağılayanların ona "bayağı", "melodramatik", "apaçık", "yüzeysel" ve benzeri suçlamalar yönelmelerine davetiye çıkarır. Aşırılık ve apaçıklık yapımçı metinlerin özellikleridir.

Bu özellikler, kendilerinden popüler kültürün oluşturabileceği verimli hammaddeleri sağlarlar. Aşırılık, denetim altına alınamayan anlamdır, ideolojik denetim kurallarını ya da özgül bir metin gereklerini aşan bir alandır (Fiske, 1999: 143). Popüler kültürdeki bu aşırılık, cinsellik, erotizm, argo dil kullanımını normalleştirmektedir. Dolayısıyla popüler kültürde cinsellik, erotizm, argo dil kullanımı ve kadın ön plandadır. Bu noktada güldürü ustası Levent Kırca ve yarışma programlarının değişmez aktörü Mehmet Ali Erbil'in esprileri için cinsellik ve argoluğun hiçbir sınırı yoktur. Yapılan sınırsız espriler, izleyiciler tarafından garipsenmeden, gülerken ve alkış tutarak değerlendirilmesi de işin farklı yönünü ortaya çıkarır.

Kendi yerleşik düzeni içinde ve kendiliğinden oluşturdukları yaşam alışkanlıkları karşısında popüler kültürün zımniyelediği veya gizlediği baskıcı, yıkıcı ve yok edici tutumu, toplumda bir rahatsızlık ve memnuniyetsizlik yaratır. Yabancı ve yerli dili tercih etmektense, yerli olanı bozarak, anlamsızlaştırarak, yeni bir yapı ve anlam katarak kullanan popüler kültür (Erol, 2004: 141), etkisine aldığı insan kitlesinin var olan yaşam standardını değiştirerek mutsuzluğu artırır.

Popüler kültür, bizim günlük yaşantımızı ve deneylerimizi kurar. Kitle iletişimde buna en açık örnek reklamlardır. Reklamlar her an ve her yerdedir. Reklamlar özel gün ve bayramlar yaklaşınca konusuna göre sıklık oranları artırılarak izleyicileri/tüketicileri bazı davranışlarda bulunmaya zorlar. Zaten, anneler, babalar ve sevgililer günü şeklinde oluşturulan özel günler hep tüketime ve reklama yöneliktir (Erdoğan & Alemdar, 1994, 71). Popüler kültür reklama

dayalıdır. Müzik, sinema ve spor yıldızlarının giysilerindeki şekil ve yazılarla belli bir seçeneğin reklamı yapılır. Kullanılan giysilerin rengi, biçimi, markası belli bir statü, zevk ve yaşam tarzını yansıtır.

En güncel olan haber spikerliğinde bile spikerin kıyafetinin markası, alındığı mağazanın ismi, kuaförün ismi ve adresi programın sonunda verilir. Yine sporcuların giydikleri formaları bankaların, sigorta şirketlerinin veya beyaz eşya firmalarının renkli reklâmları süslerken; oyun sahalarını yerli ve yabancı farklı markaların reklâm tabelaları kaplar.

Reklâm yardımıyla popüler kültür, bazı yaşam tarzlarını ve alışkanlıklarını tüketiciye, izleyiciye vermesinden dolayı manipüle etme özelliğine de sahiptir. Çünkü popüler kültür sadece belli markaları, kullanışları, etkinlikleri popüler yapmaz. Bunlarla birlikte gelen, bunlarla iç içe olan dünya görüş ve düşünüş biçimlerini de popülerleştirmeye çalışır (Erdoğan ve Alemdar,1994,10).

Tüketime dayalı olmasından ötürü tüketim kültürüne benzetilen popüler kültür bütün sınıf, gelenek, görenek, zevk engellerini devirir ve her türlü kültürel farklılıkları ortadan kaldırır. Her şeyi birbirine karıştırır, birbiri içine sokar ve homojenleşmiş bir kültür ortaya çıkarır (Erdoğan ve Alemdar, 1994:127). Ancak, iletişim toplumu ya da sanayi sonrası toplumu söylemleri, tümüyle ticarileşmiş ve eğlence sektörüne eklenmiş kitle kültürü aracılığıyla “sınıf çelişkilerinin” Jürgen Habermas’ın sözleriyle “ortadan kaldırılmasını değil, gizlenmesini” sağlar (Oktay, 2001, 28). Dolayısıyla kitle iletişim araçlarıyla şekillenen popüler kültür, bir standartlaşma meydana getirdiği söylene de sınıf farklılıklarını gizleyerek var eder. Çünkü kitle iletişim araçlarında verilenleri kodlayanın niyetiyle kodu çözenin yorumu birbirine uymayabilir. Nitekim medya uzmanları kodlama ve kodu çözme işleminin uyuşmasını dilerler; ancak bunu garanti edemezler (Storey, 2000: 20-21).

Teknolojik çoğaltma, seri üretim, geniş bir işbölümü, pazarlama ve dağıtım dayalı olmasından dolayı popüler kültür, kapitalizm ve sanayileşme ile çok yakın ilişki içindedir. Zira popüler kültür, kitle üretimi yapan pazarın ekonomik, siyasal ve bilişsel ifadesi olan kitle kültürünün somut şekillerinden biridir. Kitle kültürü, tekeli kapitalizmin hem mal hem de imaj sat işini yapan, uluslararası pazarın değişmelerine ve gereksinimlerine kendini uyarlayan, önceden hazırlanmış paket bir kültürdür. Bu özelliği dikkate alındığında popüler kültür, pazar tarafından pazarda tüketim için “sipariş edilen, ısmarlanan” kitle kültürünün en çok kullanılan ürünlerini, bu ürünlerin tüketilmesini teşvik eden düşünceleri ve duyarlılıkları anlatır (Erdoğan, 2004: 9).

Anlatılanlar çevresinde popüler kültürün genel özellikleri veya ayırt edici nitelikleri şu şekilde sıralanabilir veya özetlenebilir: Popüler kültür (a) formüller ve tekrarlarla standartlaştırılmıştır; (b) sistemin ve pazarın çıkarına ise (moda, soda, yiyecek, içecek, eğlence) kolektifliği destekler; çıkarına karşı ise (örneğin: işsizlik, grevler, ücret sorunu gibi.) bireyselliği vurgular; (c) daha çok dileklerin gerçekleşmesini ön plana çıkarır; (d) ahlak ve resmi sansür karşısında risk almaz, çünkü amaca ulaşmak bu tür riski dışlar; (e) halk/folk kültüründen farklı olarak, popüler kültür onu kullanan toplum tarafından üretilen kültürel kaynaklardan oluşmaz; (f) sadece ürün tüketilmez aynı zamanda insanın kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkisel anlamlar da tüketilir ve üretilir; (g) yaratılan duyarlılıkla burjuva üretim ve yaşam tarzı yüceltilir ve idealleştirilir; (h) gösteriş ve imajlar/görüntüler özün üstüne çıkarılır veya önüne geçirilir (Erdoğan, 2001: 73).

Popüler Kültüre Farklı Yaklaşımlar

Bilim çevrelerinin dikkatini her geçen gün daha fazla üzerinde toplayan popüler kültür, yaşadığımız sürecin gözde uğraş alanlarından biri durumundadır.

İlgi fazlalığıyla birlikte popüler kültürle yaşanılıyor olunması, onun tartışma ortamındaki konumunu giderek karmaşıktırmaktadır. Bundan dolayı popüler kültürün ne tek, ne de

herkesin kabul edebileceği evrensel bir tanımı vardır. "popüler kültür yoluyla halk kendini doğrular ve kendini devamlı surette inşa eder" (Yıldız,2004:1).

Konunun karmaşıklığı ve genişliği, farklı yaklaşımlar ve disiplinleri birlikte çalışmaya zorlamaktadır. Farklı yaklaşımlar ve disiplinler, inceleme yöntemlerindeki değişikliklere paralel olarak farklı tanımlamalar getirmektedirler. Yapılan farklı tanımlamaları tek bir gövde içinde birleştirmek, önemli farklılıkların gözden kaçmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kavram tanımlamalarında, farklı yaklaşımlara yer vermek, daha geniş ve sağlıklı bilgi elde etmek adına işlevsel olmaktadır. Bu sebeple popüler kültüre ilişkin yaklaşımları birkaç gruba ayırarak ele alabiliriz.

Popüler kültür ve tutucu okullar: Popüler kültürü tutucu okullar değersiz birer olgu olarak görürler. Öyle ki toplumun mahvolması üzerine çalıştığı için modern toplumda popüler kültürü büyük bir tehlike olarak görür.

Tutucu yaklaşımlar popüler kültürü çeşitli biçimlerde tanımlamışlardır:

- Sınırlı şekilde entelektüel veya yaratılışça seçkin olmayan ve genel olarak, gerçi zorunlu olarak değil, kitle iletişimi tarafından iletilen " yaşam öğeleridir ". Popüler kültür konuşulan ve basılı sözler, sesler, resimler, şeyler, nesnelere ve eserlerdir.
- Önemli sayıdaki nüfusa seslenen ve bu nüfuz tarafından kültürel eserlerdir, kalıntılardır.
- Halkın kültürü, davranışı, değerleri özellikle eğlenceleridir.
- Popüler kültür seçkin ve folk kültürü arasındaki en görünürde olan kültürdür. Bu anlayışa göre popüler kültür orta sınıfın kültürüdür. (Erdoğan, Alemdar 1994: 114, 115).

Geç orta çağ döneminde "halk" için kullanılan popüler kavramı, günümüzde "birçok kişi tarafından sevilen veya seçilen" anlamında kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında popüler kültür, "halk", "nüfusun büyük çoğunluğu", "halk/çoğunluk için" ve "halk/çoğunluk tarafından" terimlerini içerir. Dolayısıyla, kavramın ilk bakışta verdiği anlam; popüler kültürün belli bir grubun ürünü veya sahipliğinden ziyade, çoğunluğun ortaklaşa ürünü ve tercihi olmasıdır (Erdoğan ve Alemdar, 1994: 99). Gündelik kullanıma göre, birçok insan tarafından sevilen olgulardan oluşan popüler kültür, geniş bir nüfus tarafından paylaşılan inançlar, pratikler ve bunların içerdikleri normlara karşılık gelir.

Gramsci'nin etkisinde olanlara göre, popüler kültür ne halk tarafından kendileri için üretilen "halkın kültürüdür", ne de onlar için üretilen ve onlar tarafından yönetilen kültürdür. Popüler kültür, bir tarihsel dönemden diğerine içerik bakımından değişen kültürel biçim ve pratiklerdir (Erdoğan ve Alemdar, 1994:108). Dolayısıyla popüler kültür, herhangi bir toplumun, herhangi bir zamanındaki egemen olan kültürdür desek yanlış söylemiş olmayız.

İkinci yaklaşım popüler kültürü demokrasinin ve bireysel özgürlüğün simgesi olarak ele almıştır. Bu yaklaşım içinde popüler kültür övülmüş ve demokrasiye çok önemli katkıları olduğu ifade edilmiştir. Popüler kültürde direniş, mücadele, başkaldırı gibi öğeler bulunur ve bunlar bireysel özgürlüğe hizmet ederler Popüler kültür, biri elitist diğeri de demokratik yaklaşım olmak üzere iki farklı açıdan değerlendirilir. Elitist yaklaşım popüler kültürü, halkın aşağı kültürü olarak görüp onu sınıfsal bir mesafe koymanın aracı olarak niteler. Kavram, elitler tarafından bir negatif farkı ifade etmek veya Pierre Bourdieu'nun deyimiyle "sınırı belirtmek" için kullanılır.

Kavramın bugün belli bir elitizmi ifade etmek üzere gönderme yapılan yanları, bu eski gelenekten gelmektedir. Demokratik yaklaşım ise, popüler kültürün demokratik yanına vurgu yapar. Demokratik yaklaşıma göre, popüler kültürün herkesin kullanımına ve tüketimine açık olması, toplumun her kesiminin kendinden bir parça bulması veya her toplumsal alana hitap etmesi, onun demokratik özelliğini ortaya çıkarır. Popüler kültürün demokratik özelliği, onun

bir endüstri konusu olmasına neden olmaktadır. Yüksek kültürün endüstri yardımıyla popüler kültüre malzeme teşkil etmesi ve toplumun cahil, eğitimsiz ve görgsüz kesimi tarafından yüksek kültürün savurganca tüketilmesi, kitle kültürünü yapılandırmaktadır. Toplumun çok az bir kısmına ait olan yüksek kültürün popüler kültürce kullanılması ve kitleselleşmesi, yüksek kültür sahipleri tarafından kaygı, endişe ve büyük bir rahatsızlıkla izlenilmektedir. Dolayısıyla medya aracılığıyla belirginleşen popüler kültüre, demokratik yaklaşım olumlu, elitist yaklaşım ise olumsuz anlam yükler.

Üçüncü Yaklaşımda popüler kültür, kültür üretimi ve mülkiyet ilişkileri içinde ele alınmıştır. Bu yaklaşım içinde özellikle Frankfurt Okulu büyük yankı uyandırmıştır. Frankfurt Okulu popüler kültürün direnme yerine, köleleştirişin etkisi üzerinde durmuş ve popüler kültürün kapsamlı eleştirisini yapmıştır. Popüler kültüre yönelik olumsuz yaklaşımların kaynağında, kültürün seçkinci tanımının ve kültürle toplum arasındaki ilişkinin niteliğine dair indirgemeci tutumu yatar. Bu yaklaşıma göre, toplumun siyasal ve entelektüel kesimine ait öğrenilmiş ve yaratılmış bir seçkin kültür vardır. Bu kültür, toplumun alt kesimindeki sıradan insanlar tarafından alınıp, çoğaltılarak kullanılır. Dolayısıyla, zirveden aşağıya doğru bir kültürel kayış gerçekleşir. İndirgemeci ve belirlenimci bu yaklaşıma göre seçkin ve yüksek kültür, özellikle sıradan hazzın aşılmasıyla inceltilmiş bir yaratım, üretim ve tüketim pratiğidir. Böylelikle büyük kültür, yani yüksek kültür toplumun ayrıcalıklı kesimlerine, küçük, yani popüler kültür ise toplumun sıradan kesimine aittir

Aydınlanma düşüncesinin bize bıraktığı bir kültürel tanımlama biçimi olarak yüksek kültür, kendi dışındaki diğer tüm kültürleri, modernitenin dikotomik düşünme biçimine bağlı kalarak ikincil konuma itmiştir. Aydınlanma düşüncesi yüksek kültür retoriğini, kültürde yaratıcılık şartını sağlamaya bağlarken, kültürün iki aşamadan geçmesinin gerekliliği üzerinde durur.

Bunlardan birincisi, kültürün üretici olarak yorumlanabilir olması; ikinci olarak da kültürün özgünlük fikrine sahip olmasıdır. Oysa popüler kültür, kültürün belli bir oranda kitlesleşmiş, ticarileşmiş, pazara dönüşmüş ve endüstrileşmiş kitleleri de bu furyaya katma çabasında olan halidir. Bu nedenle popüler kültürün özgünlüğü ve orijinalliği söz konusu değildir. Özgünlük ve orijinallik açısından popüler kültürün tartışmalı oluşu, onu yüksek kültürden uzaklaştırır veya ayrıştırır. Ortega Y. Gasset 1930'larda yayınladığı "kitlelerin başkaldırısı" kitabında egemen sınıfların korkularını dile getirmiştir. Ortega'ya göre seçkindsiz bir toplum asla düşünülemez ve kitle gücü, çeteciliktir. Artan burjuva toplumsal ve siyasal eşitsizliği, kitlelerin hak arama hareketleri ve sosyalist sistemlerin kurulması, II. Dünya savaşı sonrası tutucuları daha da düşündürmüştür. Örneğin T.S.Eliot, bu kaygıyla "Kültür Üzerine Notlar" adlı kitabında, kültür standartlarının giderek gerilediğini ifade ederek, gelecekte "hiçbir kültürün kalmayacağını" savunmuştur. Eliot'a göre tek kurtarıcı Hıristiyanlık ve seçkinciliktir (Erdoğan & Alemdar, 1994:113,115).

Artan kaygı, seçkinci veya yüksek kültür savunucularının, popüler kültüre karşı tutucu ve dışlayıcı bir yaklaşım sergilemelerine neden olmuştur. Yüksek kültür savunucularına göre kültür, ancak belirli bir azınlık kesiminin ürünü, birikimi ve eylemi olacağından, taklide ve çoğaltmaya dayalı çoğunluk kültürü olan popüler kültür negatif bir anlam taşır.

Popüler Kültür, Kitle Kültürü, Halk Kültürü

Kitle kültürü ve popüler kültür halkın toplumsal yapıdaki egemenliği kabul edici, kutsayan, ona katılan bir dünya ve biliş sunmaktadır. Mücadeleci karşıtlığı getiren ve farklı yaşam tarzının ifadesi olan karaktere sahip değildir. Yani öyleki; kitle kültüründe herkes aynılaştırılmaktadır. Sürü psikolojisi hâkimdir de diyebiliriz. Popüler kültür de keza bu zihniyet de bir politika izlemektedir.

Halk kültürü üretimden tüketime kadar bütün aşamalarında halkın içinden çıkan, halkın yaşamının bütünleşik parçası olan, halka ait olandır. Tarihsel olarak kitle kültüründen öncedir. Halk kültürünün devamı olan gelişmiş bir biçimi temsil etmez. (Alemdar & Erdoğan, 1994: 48.)

Halk kültüründen önce kitle kültürün ortaya çıkmış olması devamı anlamına gelmez. Kitle kültürü ve popüler kültür varlığını kullanım ve tüketim yoluyla sürdüren, kitlelerin yaşam pratikleri ve ifadelerini çalan, gasp eden ve pazarda alınıp satılan mala dönüştüren ticari bir kültürdür. Popüler kültür kendi biçimlerinin birçoğunu halk\folk kültüründen almış ve işlevsel dönüşümlere uğratarak kendine mal etmiştir (Alemdar & Erdoğan, 1994: 48).

Çıkarım yapmak gerekirse; popüler ya da kitle kültürü üretimi yozlaştırıp tüketim merkezli bir ivme izlemektedir. Önceden çocuklar oynadıkları oyuncakları kendileri üretirken şimdi hazır oyuncakları tüketmeye başladı. Çocuklar üretken kimliklerini kaybetmeye yok etmeye beklide teşvik edildiler. Bu sadece çocuk oyunlarında değil insanı ilgilendiren hemen hemen her konuda durum böyle olmuştur. Üretim yok denecek kadar aza indirilmiş tüketim ise en zirveye çıkartılmaya çalışılmıştır. Çünkü popüler kültürün genel politikası tüketimdir. Halk kültürü ve popüler kültür arasında niceliksel olarak fark vardır. Halk kültürünün ürünü olan bir mal çoğaltıp bütün Anadolu'ya yayılırsa bu artık popüler kültür olur. Herkesin bir ürünü olmuştur çünkü artık tıpkı popüler kültürün arzu ettiği gibi. Popüler kültür, sadece parayı verip veya zamanını harcayıp düdüğü çalma seviyesinde, yani bitmiş bir malı tüketme düzeyince tüketici kitlelerin malıdır. Bu durum kitle kültürü ve popüler kültür gerçeğinin sadece bitmiş ürünle ilgili bir yüzüdür. Kitle kültürü ve popüler kültüre ilişkin farklı yorumlar bulunmaktadır. Zaman zaman aynı kavrammış gibi kullanılsa da içerik olarak farklıdırlar ve farklı olaylara işaret ederler. Bazı toplumbilimciler kitle kültürünün sanayileşme ve kitle toplumuna geçilmesi ile popüler kültürü yok ettiğini ifade ederken, bazıları da popüler kültür ve kitle kültürünü aynı anlamda kullanmayı tercih etmişlerdir. Kitle kültürü ve popüler kültür kitleleri sürekli tüketime teşvik etmektedirler. Kitle kültürü pazarlanır satılır kültür mümkün olduğunca geniş kitlelere ulaşmalıdır ve kitleler bu ürünleri sadece eğlence vakit geçirme olarak tüketirler. Ahlakattan yoksundur bayağı ve zevksizdir. Cinayet, tecavüz, fiziksel işkence gibi kötü durumlar hâkimdir. Buda psikolojik bakımdan zararlı olması için yeterlidir. Malzemesini kitle toplumundan almaktadır. Ana tema kalabalık ve genel amaç insanların ihtiyaçlarının doyurulmasıdır.

Popüler Kültür ve Toplum

Globalleşme ile birlikte dünya artık küresel bir köye dönüştü. Amerika'da yapılan bir tv dizisi anında dünyanın pek çok ülkesinde yayınlanmaya başlıyor. Popüler kültürü tüketimden ayrı düşünemeyiz. Popüler kültürün böyle bir etkisi var. Toplumsal ve sanatsal kaygılarından ziyade dizilerin birçoğu ekonomik nedenlerle piyasaya sürülüyor.

Popüler kültürün bir diğer özelliği de çok hızlı bir değişim içinde olmasıdır. Tüketim sürekli olarak pompalanması açısından sürekli yeni kahramanların yaratılması kısa süre sonra da gözden düşerek yenilerinin üretilmesi gerekiyor. Sürekli gündem olan değişiyor ve yenileniyor. İki sezon önce popüler bir dizi nedeniyle aldığımız kalem, defter, takı, toka vb. gibi ürünler yani tüketim araçları demode oluyor. Bu sefer yeni diziler ve bu dizilerin yeni eşyaları satışa sunuluyor ve artık günün popülerlerini onlar oluşturuyor. Dolayısıyla ihtiyaç duyulan bir ürünü almak yerine popüler kültürün istediği eşyayı almak zorunluluğu hissediliyor.

Türkiye'de genel olarak televizyon izleme oranları oldukça yüksek. Daha önce yapılan bazı araştırmalarda televizyon izleme süresi bakımından ABD'den sonra ikinci sırada geldiğimiz görülüyordu. Televizyonda en çok izlenen programlarsa diziler oluyor. Diziler hayatın gündemini oluşturuyor. İzleyin ya da izlemeyin tamamen dışında kalmanız mümkün değil. Çocuklar ve gençler aralarında sürekli olarak dizi ile ilgili sohbetler ediyorlar. Bazı gençler sırf arkadaşları tarafından dışlanmamak için dizi izlemek durumunda kalıyor. Televizyon ve diziler eğlenmek için kullanılabilecek birer araçtır. Ancak dizi izleme süresi arttıkça ve kişilerin yaşamlarında çok fazla yer edinmeye başladığında sorun olmaya başlıyor.

Gençler sürekli yenilik arayışında oldukları için birçok yeni diziyi çabucak izlemeye alabiliyorlar. Diziler gençler açısından bir rol modeli oluşturuyor. Dizilerdeki gibi konuşmak, onlar gibi giyinmek, onlar gibi davranmak isteyebiliyorlar. Bu durum diziler için çok önemli bir konu çünkü sürekli benzer dizileri bir topluma izlettirerek toplumun davranışlarını

değiştirebilme şansını elinize geçirebilirsiniz. Dizilerde sürekli pompalanan hedoni (zevk düşkünlüğü) ve sadece kendini düşünme mesajları egoist ve anlık zevklerini erteleyemeyen bireyler oluşmasına neden olabiliyor. Bu durum cinsellik, saldırganlık gibi duyguların da denetlenememesi anlamına geliyor.

Dizilerde yaşam çok renkli, sürekli eğlence var. Hava çok güzel, ışıklar, manzaralar çok renkli. Gerçek sorunlar yerine kız erkek ilişkileri, gençlerin sahip olmak istedikleri her şey var. Bitmeyen bir para, lüks arabalar, liselerde makyaj yapma, fönlü saçlar, kısalan etek boyları gibi. Ama bu dizilerde paranın nereden geldiği, bu paranın nasıl ve hangi koşullarla kazanıldığı, bir şey elde etmek için emek harcanması gerektiği yok. Gençler için ailelerin de etkisi büyük. Evde sosyal ve duygusal paylaşımın sınırlı olduğu, akşamları herkesin kendi dizisine çekildiği evlerde çocukların da dizilere bu kadar düşkün olması şaşılacak bir durum değil. Aileler mutlaka akşamları belirli bir süre televizyonu kapatabilmeliler. Diğer taraftan diziler ve karakterlerle ilgili konuşabilmeliler. Bilinçli televizyon izleme alışkanlığı ailede kazanılması gereken bir alışkanlık.

Popüler Kültür ve Eğitim

Bireyin hayatını dengeli bir şekilde sürdürebilmesi ve içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayıp, yapıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesi için gerekli davranış örüntüleriyle donanmış olması gerekmektedir. Birey ve toplum açısından çok büyük önem taşıyan bu durum, ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönde verilen uğraşlar insanlık tarihi kadar eskidir ve hala da devam etmektedir. Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma bireyin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Bireyin yaşamının tümünü kapsayan bu süreç, insanın içinde yaşadığı toplumdan topluma değişiklik gösterir. Bireyin kişiliği de üyesi olduğu toplumdan tarafından belirlenir ve şekillendirilir. Eğitim kelimesi eski Türkçe’de “terbiye” kelimesi ile ifade edilmekteydi. Toplumda güzel konuşan, ahlaklı, hal ve hareketleri benimsenen kişiye terbiyeli, aksi durumdaki kişiye ise terbiyesiz deniyordu. Görüldüğü üzere eğitim insanın davranışlarının istenen niteliklere dönüştürülmesi şeklinde düşünülmektedir.

Kültür genel bir ifadeyle bir halkın tarzı ve yaşam biçimidir (Baykara, 2001: 9). Kültür kavramı Latince ekme, yetiştirme, koruma ve onu anlamları taşıyan “colere” kelimesinden gelir. “Kültür” ile aynı kökten gelen “coulter”, saban demirinin ağzı demektir. İnsan faaliyetlerinin en inceliklisine işaret eden kelimemizi emek ve tarımdan, gelişim ve üründen alırız (Eagleton, 2005: 9).

Eğitim kavramı pek çok eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir. “Eğitim, çocukta fiziksel, entelektüel, ahlaki hallerin uyandırılması, geliştirilmesi halleridir.” “Eğitim, bir cemiyette yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesiller üzerindeki etkisidir.” “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler meydana getirme sürecidir.” “Eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanır .” Eğitim kavramının tanımlarını incelediğimizde, kavramın çok değişik şekillerde tanımlandığını görmekteyiz. Bu farklılıklar büyük oranda eğitim kavramının soyut bir kavram olması, kapsamının çok geniş olması, dinamik bir süreci içermesi ve çok farklı teorik temellere dayanmasından kaynaklanmaktadır.

Aralarında önemli farklılıklar olmasına rağmen bu tanımların ortak yönü; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak ele alınmasıdır. O halde eğitimi genel anlamda tanımlamak gerekirse eğitim, bireye davranış kazandırma sürecidir. Bireyin yaşamının doğumdan ölüme kadar olan sürecini kapsayan eğitim, bir davranış kazandırma mühendisliği olarak, kültürleme ve sosyalleştirme sürecidir. Bu süreç piko-sosyal bir varlık olan bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda ve toplumun ihtiyaçları yönünde bireye davranış değişikliği kazandırmadır. Bu davranış

değişiklikleri toplumca arzu edilen özellikleri içerir. Bireyin çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi, toplum içinde etkin bir birey olması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ya da tesadüfi öğrenmeler kültürlenme süreci sonunda gerçekleşir. Eğitimin temel görevlerinden birisi, toplumun kültürel mirasını nesilden nesile aktarmaktır. Dolayısıyla eğitim toplumun kültürel yapısına göre şekillenecek ve toplumun değişmesine ve gelişmesine temel oluşturacaktır. Başka bir ifade ile eğitim sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olacaktır. Eğitim ise baştanbaşa bir topluluğun eylemidir. Toplum içinde yaşamının ve buna bağlı olarak da kişiliğin gelişmesidir.

Kültür ve eğitimi, kişiliğin şekillenmesinde maddi ve manevi öğelerin bir toplamı olarak ele aldığımızda, toplumsal düzenin sağlanmasında ve geliştirilmesinde bu iki temel öğenin paralel olarak geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Özellikle 21. yüzyıl toplumlarına baktığımızda kültürün maddi ve manevi öğeleri arasında önemli uyumsuzlukların olduğunu görmekteyiz. Popüler kültür, bir toplumda düzen sağlama kültürü değil, bir çatışma, değişim, ilerici bir kültür olarak, bireyin özgürleştirilmesi, umursamazlığı ve duyarsızlığı kültürü olarak egemen sınıfların yeni ideolojik ürünlerinin kültürüdür. Bu yönüyle toplumsal düzenin sağlanması, bu düzenin geliştirilmesi ve toplumun kültürel mirasının genç kuşaklara aktarılması kaygısını taşımadığı söylenebilir.

Her ülke, mevcut sosyal yapısını temel özellikleriyle devam ettirmek, toplumun bilimsel ve teknolojik gelişmesini sağlamak ister. Toplumlar hem bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak hem de sosyal yapılarını temel özellikleriyle devam ettirebilmek için kültürel değerlerini yetişen nesillere aktarmak durumundadırlar. Bu da toplumsal bütünleşmeyi ve birleştirmeyi sağlayan önemli bir süreçtir. Oysa popüler kültür benzeşik özellikleri nedeniyle bireyi hem yeni bir kimlik arayışına sürüklemekte hem de toplumsal yabancılaşmaya neden olmaktadır. Yeni bir kimlik arayışına girilen, kendilerine sunulanlarla yetinen birey, bugünkü kültürel yapı içinde dengeli ve sağlıklı bir kişilik geliştiremeyecektir. Popüler kültür afyonu; sormayan, sorgulamayan, açık ve doğru düşünme kararı veremeyen, hoşgörülü, esnek bir kimlik taşımayan, tekdüze bir kimliğe sahip bireyler yetiştirmektedir. Oysa bugünün toplumunun bireyi, aktif, katılımcı, doğru kararlar verebilen, açık, hoşgörülü, soran, sorgulayan, karar verme yeteneği gelişmiş, ekip çalışmalarına katılan, üretken bir birey olmak durumundadır. Bunu sağlamanın en önemli yolu eğitim amaçlarıdır. Eğitim amaçları, bugünün toplumun özelliklerine yeterince yer ve yanıt vermelidir.

Popüler kültür, aynı zamanda egemen sınıfa başkaldırı, direniş kültürüdür. Her toplumda egemen kültür anlayışının dışında din, dil, ırk, sınıf, fiziksel, ruhsal ve zihinsel açıdan sağlıklı olmayan kişilerce oluşturulan farklılaşmış gruplar vardır. Bütün bu gruplar, egemen kültürün dışında kalmış bu farklılaşmış grupların üyeleri, egemen kültür bireylerinden daha saldırgan ve isyankâr olup, yola gelmez özelliklere sahiptirler. Örneğin ülkemiz açısından baktığımızda gecekondular ve sefalet bölgelerinden gelen ve düzensiz aile yaşantısına sahip çocuklar, bu tür farklılaşmış gruplardan gelen bireylerdir. Bu çocukların eğitimi egemen sınıfın çocuklarının eğitiminden farklılaşmaktadır. Çünkü günümüz eğitim sistemlerinin değerleri bu alt sınıf çocuklarının eğitim değerleri ile aynı değildir. Dolayısıyla bu bireylerin eğitimlerinin sağlanması, toplumsal bütünleşme açısından önemli bir değere sahiptir.

İnsanımız, İnsanın yalnızlaşmasının, duyarsızlaşmasının, ayrımcılığın eşitsizliğin ve adaletsizliğin karşısında; hoşgörünün, özgürlüğe olan inancın ve insana duyulan umudun gücü ile direnmeli ve haykırmalıdır. Eğitimle öğretimi birbirine karıştırmadan, ikisinin de önemini kavrayarak gereklerini yerine getirmek gerekmektedir. Öğretim süreci insanlara bilgiyi öğretir. Eğitim ise ulusal yapımızı, gelenek ve göreneklerimizi yaşatarak, inancımızın kişilik yapılarına etki ederek. İyi insan olmalarını hedefler. Nesilleri eğitmeye gayret edenler, sadece ana-babalar, eğitim kurumları değildir. Uluslararası sermaye, medyayı kullanarak, kendi çıkarları doğrultusunda, kültür emperyalizmini moda, gençlik, müzik, film, fastfood ve etnik köken unsurlarıyla gençlerimize aşılama çalışmaktadır. Çağdaş anlayış yutturmacası ile her türlü sosyal değerlerimize yıkıcı bir şekilde saldırılmakta, basit bir hayat tarzı empoze edilmektedir. Bütün bireylerimizi aldırma, vurdumduymaz, her şeye boş ver mantığıyla

yaklaşan bir grup haline getirmeye çabalamaktadır. Ülkemizin en ücra köşelerinde bile yoğun bir şekilde izlenmekte olan bu programlar, emperyalist bir etki ile bizleri esaret altına almıştır.

Artık Türkiye’de çağın gerektirdiği bilgi kendisi tarafından üretilmeli, araştırma geliştirme çabalarına önemle yer verilmeli, desteklenmeli, ülkemizden olan üstün beyin göçü yerine, ülkemize doğru olan üstün beyin göçünü sağlayacak çabalara yer verilmelidir. Mevcut bilgilerin geliştirilebilmelerinin bizim kontrolümüzde olabilmeleri için gereksiz festivallere, senfoni orkestralarına, lüks tüketime giden paralar araştırma ve geliştirme için ayrılmalı, bu bir ulusal politika olmalıdır. Bu milletin fertleri olarak bizlere de önemli görevler düşüyor. Artık bizim de eğitim konusunda, istikbal konusunda kafa yapımızı değiştirmemiz şart. Gelecekte bizim ve çocuklarımızın rahat etmesi için mal mülk biriktirme devri geçti.

Şimdi geçerli akçe, çocuklarımıza iyi bir eğitim vermektir. Bugün birçoğumuz, evimizin güzel mobilyalarla döşenmesini, altımızda iyi bir araba olmasını isteriz. Ama maalesef çocuklarımızın iyi bir eğitim alması konusunda aynı hassasiyeti pek gösteremeyiz. Artık, kız-erkek ayırt etmeden çocuklarımızı okutmak, hepimiz için ulusal bir görevdir. Samimi olarak milletimizin yücelmesini istiyorsak, yürüyeceğimiz tek gerçekçi ve kalıcı yol da budur. Bilgi, günümüzün en gelişmiş silahıdır. Silahını kendi üretemeyen ve başkalarından almak zorunda olan milletler ise gerilemeye mahkûmdur.

Popüler Kültür ve Etkileri

Popüler kültür, günümüzde tüm dünyayı ve tabii Türkiye'yi de egemenliğine almış durumda. Önce kitap ve gazete, sonra radyo, daha sonra sinema, derken televizyon ve nihayet bilgisayar, artık tüm davranışlarımızı etkileyen, zihnimize ve yüreğimize egemen olan bir popüler kültür anlayışını yaşamın bütün alanlarında yürürlüğe koydu. Yemekten giyime, çalışma yaşamından eğlenceye kadar hayatın her alanında tutum ve davranışlarımızı popüler kültür beliriyor.

Popüler Kültür ve Televizyon

20. yüzyılın ikinci yarısının popüler kültür formu olan televizyon, dünyadaki boş zaman aktivitelerinden en revaçta olanıdır. Dünyada 3,5 milyarı aşkın saat TV karşısında harcanmış olacak. İngilizler örneğin, uyku dışındaki saatlerinin ortalama üçte birini TV karşısında geçiriyorlar. Amerika’da bu zaman yaklaşık iki katına çıkıyor. Bir Amerikalı hayatının ortalama yedi yıldan fazlasını bu faaliyetle geçiriyor. (Storey, 2000: 45).

Eğitim düzeyi, dünya görüşü, ekonomik geliri, yaşı, cinsiyeti farklı olan milyonlarca insanın hayatında bir yeri olan televizyon, bu insanlarla beklide daha derin bir ilişki içerisindedir. Televizyon sadece teknolojik bir araç değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir biçimdir. Televizyon programları ve programların içeriğine yapılan eleştirilere bakacak olursak televizyonun mekaniksel yani teknolojik yönünden çok kültürel yönüne değinilmiştir. Evimizdeki televizyon bir araçtır: Bu araç örgütlü teknolojik bir yapının yoğun örgütlü faaliyetler ağıyla üretilmiş bir üründür. Bu ürünün kendisi popüler bir araçtır. Aynı zamanda televizyon kendini ve kendini yaratan koşulları ve gözde pratikleri popüler yapan popülerlik yaratma ve tutma aracıdır. Aynı zamanda yerel anlatım üzerinde egemenlik kuran televizyon “imparatorluğun merkezi öyküleme” sistemidir (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 103).

Televizyonda tüketimi arttırmak amacı ile basitleştirip kitlelere sunulan popüler kültür ürünleri sürekli tekrar ve yinelemelerle kitlelere benimsetilmektedir. Klişeleşip standartlaştırılan popüler kültür, televizyon vasıtası ile kitlelere sunulmakta ve özellikle de karmaşık olmamasına dikkat edilmektedir ki bireylerin rahatlaması sağlanmış olsun. Karmaşıklaşan ve kendi ile yüz yüze gelmekten kaçan bireyin sığınağı haline gelmiştir adete TV’ler ve bu sayede üretilen popüler kültür ürünlerini benimseyip hızla tüketmektedirler.

Televizyon kanallarının çoğalması ve insanların kafasını bulandırması popüler kültürü yayması açısından kolaylık sağlamaktadır. Bilindiği üzere televizyon toplumsallaşmada önemli bir yere sahiptir. Geleneksel kültürü devre dışı bırakarak popüler kültürün albenili, renkli dünyasını

sıklıkla yinelenen alışkanlıkları öğretmek bunların davranışa dönüşmesi için çabalamaktadır. Örneğin, ayaküstü kahvaltı yapmak, fastfood, günün her saatinde bluejean giymek v.b gibi.

Türkiye’de televizyon özel kanallarla birlikte etkinlik alanını daha da arttırmıştır ve bu da geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bakıldığında, televizyonda gerçek sanatçıların, bilim adamlarının yerini popüler kişilikler almıştır. Ve bu popüler kişiler izleyicinin bir parçası haline gelmiş ve gerçek sanatçı ve bilim adamlarının göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Televizyonda yayınlanan programlar geniş kitlelere ulaşarak popüler kültür ürünlerini iletmekte ve bireyleri sürekli tüketmeye yönlendirmektedir.

Medya Üzerindeki Etkisi

Popüler kültür ve medya günümüz toplumunda birbirinden ayrılmaz iki kavram olarak kullanılmaktadır. Popüler kültürün geniş kitlelere ulaşmasında medya oldukça önemli bir işleve sahiptir. Haberleşme ve kitle iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler medyanın popüler kültürün ana maddesi haline gelmesini sağlamıştır. Öyle ki, büyük ün ve servet kazanmış, popülerleşmiş futbolcular, şarkıcılar, film yıldızları, skandal mankenler ya da popüler yiyecek, giyecek maddeleri arkalarındaki medya desteği çekildiğinde bütün popüleritelerini yitirebilmekte ya da medya desteğiyle daha da popülerleşebilmektedirler.

Popüler kültürün kitlelere yaygın üretimini dağıtımını sağlayan başlıca araç medyadır. Medya aracılığı ile bu popüler kültür ikonaları hızlı bir şekilde servis edilir, televizyondan gazeteye, dergilerden reklam billboardlarına kadar tüm bir kitle iletişim araçları bunun için teyakkuz hale getirilir. Televizyon ise bu kullanılan araçlar içinde en öne çıkandır. Revaçta olan reklamlardan çikarsamaya çalışırız.

Diziler, gösteri programları, haber süsü verilmiş reklamlar, hepsi televizyonun getirdiği o “canlı” olma, gözle görülebilme ve duyuşal olarak da deneyimlenebilme özelliği ile hayatımızın en mahrem yerine bile sokulur. Televizyon ve şimdilerde biraz daha gerilerden gelmekle birlikte internet yoluyla bugün en ücra yerdeki insan bile bu kültür endüstrisi içinde kendisine açılan bir kapı bulur ve bir ucundan buna dahil olur. Medya popüler kültür üretiminin tam merkezinde bulunmakta onun üretiminden pazarlanıp tüketilmesine kadar sürekli biçimde yanı başında bulunmaktadır. Medya olmadan popüler kültür de olmaz (www.webhatti.com)

Kitle kültürü bizlere bir yapay gerçeklik ortamı sunarak, sistemin sorunlarını gözlerden uzak tutsa bile, insanların yeni arayışlar içine girmesinden onları alıkoyamaz. Çünkü insanlar durmadan yeni sıkıntılar, yeni acılar, yeni öfkeler, yeni beklentiler vs. edinirler. Popüler kültür işte bu noktada devreye girer ve seri üretim tarzıyla ucuz, basit, herkesin kolayca erişebileceği, tüketilmeyi talep eden ikonlar -pop müzik ürünleri, yiyecek, içecek, ve giyim malzemeleri, dergiler, spor, tv dizileri, çeşitli teknoloji ürünleri vs. üretmek, kitle kültürünün yarattığı yanılısmanın daha da güçlenmesini sağlar. Bu yanılısama sayesinde insanlar hem ayrılan yaşam karşısında bir ait olma duygusu ve bir statü kazanırlar hem de sorunlarından biraz uzaklaşıp yaşamlarını öyle ya da böyle sürdürebilmek için enerji toplarlar. Öfkelerini, acılarını, açmazlarını, beklentilerini, farklılıklarını... vs. popüler kültürün bu ikonlarında bulur ve yaşarlar.

Arabesk müzik konserinde dinleyicilerin kendini jiletlemeleri, etrafı kırıp dökmeleri acılarını ve ezilmişliklerini dışa vururlar. Ya da geri kalmış, Avrupa'ya karşı tüm toplumsal alanlarda "hezimete uğratılmış" bir ülkenin bir futbol takımının, Avrupa'nın büyük kulüpleri karşısında aldığı galibiyetler sayesinde o geri kalmış ülkenin popüler kültüre bağımlı kitleleri, tüm ezikliklerini unutarak "Avrupa'yı devirmiş olmanın" coşkusunu yaşarlar." Hatta, bazen, İngiltere'de Beatles topluluğunun konserini sıradan insanlar ile kraliyet ailesi üyelerinin birlikte izlemesi ve kraliyet ailesi üyelerinin bu "ne idüğü belirsiz" şarkıcılar tarafından açıkça hakarete uğratılışına tanık olunması gibi uç örnekler de yaşanabilir. İnsanlar, böylelikle, popüler bir müzik konserinde kraliyet ailesine "fark atabilirler". Ama konser bittiğinde ya da konser salonunun dışına çıktığımızda, toplumun tüm alanlarında kimin kime kaç "fark

atacağını" unutmamanın yaşatabileceği bir yanılısamadır bu. Gerçek hayata uyumlaşmamızı kolaylaştıran bir yanılısma (www.gazete.halkcephesi.com)

Popüler kültürün egemen olduğu günümüz medyasında reel dünyada istediği statü ve kimliği edinme olanağı bulamayan bireyler, TV dizilerindeki karakterleri (Adını Feriha Koydum 'un Emir'i, Aşk-ı Memnu'daki Bihter v.b) popüler futbolcuları (Arda Turan, Emre Belözoğlu vb) popüler manken ve şarkıcıları (Murat Boz, Ajda Pekkan vb.) kendileri ile özdeşleştirerek popüler kişilikleri yaşamlarının bir parçası haline getirirler. Gündelik yaşamlarında ne kadar sıkıntılı olurlarsa olsunlar medyanın sunduğu popüler kültür ürünleri ile bütün sıkıntılarını kurtulup yeni farklı bir yaşamın kapılarını açarlar. Açıköz televizyonun olumsuz etkilerini Eroğlu'nun maddeleriyle açıklamıştır (Açıköz, 2003: 185).

1. Televizyon çocukların ve gençlerin düşünmelik ve yaratıcılık faaliyetlerini engellemektedir
2. Tek taraflı iletişim sağlamakta ve izleyicilerini pasifleştirmektedir.
3. Nitelikçe çok farklı programlar peşi sıra sunulmakta dolayısıyla sistematik düşünce ve hissediş parçalanmakta böylece çeşitli psikolojik kimlik ve karakter bozukluklarına yol açmaktadır.
4. Abartma anlayışı ve tekniğini ön plana çıkararak realite ile kurgu arasında bir dengesizlik ve bozukluk oluşturarak hayalperest tipler oluşturmaktadır.
5. Komedi nitelikleri türündeki programlar aynı şekilde çeşitli psikolojik kimlik ve karakter bozukluklarına yol açmaktadır.
6. Kanal ve program çeşitliliği sayesinde seyircinin zamanını çalmakla birlikte insanın doğal gelişim sürecini tehlikeli bir şekilde kesintiye uğratmaktadır.

Yaşam Tarzı

Genel anlamda yaşam tarzı kültürel yapılarla bağlı olmakla birlikte, tüketim bağlamında eşyayı, mekânı ve zamanı kullanım biçimidir. Bir başka ifadeyle bir şeyler üretmekten çok kullanma ve tüketme biçimleridir (Chaney 1996: 15). Basit anlatımla "bir kişi nasıl yaşar" (howonelives) sorusuyla tanımlanır (Hawkins ve diğerleri 1989: 392). "Yaşam tarzı, bireyin bir tüketim modeli içinde parasını ve zamanını nasıl harcadığına işaret eder. Fakat birçok araştırma tutum ve değerlerin de bu davranış modelleriyle bağlantıları olduğunu gösterir. ...Yaşam tarzı grup aidiyeti olarak da düşünülebilir"(Solomon ve diğerleri 1999: 401).

Problem

Bireylerin yaşam tarzı ile popüler kültür arasında sürekli bir kuşak çatışması yaşanmaktadır. İnsanların günlük rutin işlerinden, davranış geliştirme aşamalarına kadar çevrelerini izleyerek ait olma duygularını gösterme çabaları vardır. Yaşam tarzı aile ve çevreden etkilenerek düzenlenir. Model alma belirleyici işlemdir. Baskın toplum kültürü, çevrenin baskısı, ekonomik koşullar, gelenekler, görenekler, moda vs. yaşam tarzını belirleyen en önemli öğelerdir. Toplumun baskın yaşam tarzı ile bireyin kendi beklentisi bazen çatışma durumunda kalır. Bireyin akranlarına özentisi, dünyadaki trend, kendi beklentileri ile toplumun beklentileri arasında uyumsuzluklar oluşturur. Toplumun ve ailelerin beklentileri ile bireyin beklentileri çoğu zaman zıtlasmaya neden olmaktadır. Popüler kültür, özü itibariyle işgalci, yıkıcı, yok edici ve güçten düşürücü bir özellik taşır. İletişim teknolojisinin imkânlarını kullanarak yapılan sistem, popüler kültür ile insanları belli bir düzende yaşamaya, tüketmeye, inanmaya ve hareket etmeye zorlar. Kitle iletişim araçlarından yoğun bir şekilde faydalanan popüler kültür, kitlelere kendisinin sınırları ve özelliklerini belirlediği bir yaşam alışkanlığı dayatır. İşgalciliği, yıkıcılığı ve yok ediciliği buradan gelir. Popüler kültürün etkisine giren kişi, bir başkası olmaya ve bir başkası gibi yaşamaya mecbur kalır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, popüler kültür ile öğretmen adaylarının yaşam tarzları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış ve bu konuda alınması gereken tedbirler ile ilgili öngörülerde bulunmak hedeflenmiştir.

Alt Amaçlar

1. Öğretmen adaylarının yaşamları ile popüler kültür arasında bir ilişki var mıdır?
2. Popüler kültür öğretmen adaylarının yaşam tarzlarını etkilemekte midir?
3. Popüler kültür ve öğretmen adaylarının yaşamları cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Popüler kültür ve öğretmen adaylarının yaşamları yaşlarına göre değişmekte midir?

Sayıtlar

5. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş değişkeninin katılımcılar arasında değişiklik göstermediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama araçları anketlerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Samsun On dokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010; 79).

Bu araştırma, amacı bakımından açıklayıcı niteliktedir. Açıklayıcı araştırma türünde, ilişkiler üzerine kurulan hipotezler test edilerek, aralarında sebep-sonuç ilişkisi ortaya konulmaya çalışılır. Araştırmada, popüler kültürün Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Popüler kültürün ve ürünlerinin, öğretmen adayları üzerinde olumlu etkilerinden çok olumsuz etkileri olduğu bu makalenin temel hipotezidir. Bu çalışma, sosyal grupları kapsayan evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılan tarama araştırmasıdır. Belirlenen örnekleme görüşme formu olarak hazırlanan bir ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 1. Döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde okuyan 120 kız 80 erkek toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen kapalı uçlu toplam 20 madde den 5'li likert tipi bir ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler bilgisayar paket programı olan SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi işlemlerine göre KMO (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequancy) = .90120, Bartlett (Bartlett' s Test of Sphericity) = 3935,875, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, .92 olarak bulunmuştur. Ölçek 50 kişilik bir gruba deneme amaçlı uygulanmış, Alpha güvenirliği .92 görülmüştür. Denemden sonra hedef kitleye uygulanmıştır. Geçerlik için ayrıca alanında 3 uzmana danışılmış onların görüşleri doğrultusunda ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Faktör analizi sonucunda 20 maddenin bir faktör altında

toplandığı anlaşılmaktadır. Faktör yük değerleri, 30 altında olan ve ölçeğin yapısını bozan maddeler çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği için "Kolmogorov Smirnov" testi yapılmış, değerler "%95 güvenle normal çıkmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, t-testi ve varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi.05 olarak alınmıştır. Ayrıca öğrenciler ile yüz yüze görüşülerek, daha detaylı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma sadece nicel değil, aynı zamanda nitel bir çalışma özelliği de taşımaktadır. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında sosyal bilim araştırmalarına uygun olarak hazırlanan SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Popüler Kültür ile Yaşam Tarzı Arasındaki İlişkinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına Yönelik T- Testi Sonuçları.

Sınıf Öğrencileri	N	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
Kız	130	61,5692	10,10790	,345	,894
Erkek	70	61,0571	9,86560	,347	P > 0,05 Anlamsız

S.D.=198

Tablo1 'deki verilere göre popüler kültür ile yaşam tarzı arasındaki ilişkinin öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinde farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçlarına göre kız ve erkeklerin düşünceleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

(t 345, p<0.894). (kız X = 61,5692, erkek X = 61,0571).

Tablo 2. Popüler Kültür ile Yaşam Tarzı Arasındaki İlişkinin Öğrencilerin yaşlarına İlişkin Düşüncelerinde Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Puanlar	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	295,411	3	98,470	,984	,401
Gruplar içi	19612,169	196	100,062		P > 0,05 Anlamsız
Toplam	19907,580	199			

Tablo 2'ye göre popüler kültür ile yaşam tarzı arasındaki ilişkinin öğrencilerin yaşlarına ilişkin düşüncelerinde farklılık olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı fark bulunmamıştır. (P > 0,05, .401, F. 984)

Tablo 3. Popüler Kültür ile Yaşam Tarzı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	Popüler Kültür	Yaşam Tarzı
Popüler Kültür	1	
Yaşam Tarzı	,220**	1

Tablo 3'e göre popüler kültür ile yaşam tarzı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.(r=220,p<.01)buna göre öğrencilerin yaşam tarzları artarken popüler kültürleri de artmaktadır.

Tablo 4. Popüler Kültürün Yaranmasına Yönelik Basit Regrasyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Popüler kültür	9,139	,940	,220	9,720	,000
Yaşam tarzı	,093	,029		3,167	,002

Tablo 4 incelendiğinde basit doğrusal regresyon analizi sonucunda popüler kültürün yaşam tarzı ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. ($R= .220$, $R^2=.048$, $p<.01$) buna göre popüler kültür yaşam tarzındaki toplam varyansın % ,048'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (B) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde popüler kültürün yaşam tarzının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada olduğu gibi bugün Türkiye’de de, halk için halk tarafından üretilen ve halka ait olan kültürü ifade etmek için kullanılan popüler kültür, anlam kaymasına uğrayarak ticari bir meta olarak üretilip pazarlanan ve her geçen gün daha fazla tüketilen gündelik tüketim kültürü şeklini almıştır. Bu kültür, teknolojiye olan gelişmelerle televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarının artmasının da etkisiyle yaş, cinsiyet, eğitim, meslek ve sosyal sınıf farkı gözetmeksizin toplumun her kesiminin, özellikle de eğitim çağındaki üniversite öğrencilerinin üzerinde büyük ölçüde etki eden bir kültür haline gelmiştir. Bu makalede popüler kültürün, On dokuz Mayıs Üniversitesinde ki öğretmen adaylarının üzerinde ki etkisi ele alınmış, büyük oranda hipotezi destekleyen alan verileri ve yapılan değerlendirmeler aşağıda özetlenmiştir. Kültür bir toplumun ana çizgisini oluşturmaktadır. Tanzimat döneminde Batının etkisiyle oluşmaya başlayan yaşam tarzında, kültürel alandaki Batılı ve geleneksel eksenler sosyal değişme sürecinde standartlaşarak, ticarileşerek günümüzde popülerleşerek gençlik kültürüne de yansıyor. O topluma özgü, o toplum içinde yaşayan kişilerin gelenek, görenek, örf, adet vb değerlerinin bütünüdür. Ve bu değerler bütün toplumlarda farklılık gösterir biri diğeriyle aynı değildir. Popüler kültür gibi her topluma ve herkese uygulanacak tekdüzeleştirilecek sömürgeleştirilecek bir değer değildir. Yaptığımız çalışma sonuçları bize gösterdi ki gelişen ve değişen dünya her şeyde bir değişim gösterdiği gibi kültür de değişme göstermiştir. Öğrenciler çağın popüler kültürü diye adlandırılan furyaya eğilim göstermektedirler. Bunda TV’ye, internete ayırdıkları vakit olsun yiyecek, giyecek tüketmedeki alışkanlıklar olsun, aile ya da arkadaş ilişkilerine gösterdikleri eğilim olsun hepsi göstermektedir.

Eski ve yeni diye ikiye ayırmak gerekirse toplumları ve eskiye kültür adını verip yeniye popüler kültür dersek, bu ikisi arasında o kadar büyük değişimler olmuştur ki; önceden aile kavramımız vardı ve bireyler arasında dayanışma, sohbet muhabbet, birlikte hareket etmek vardı ama anket cevapları gösterdi ki artık aile bireylerinin tekil hareket ettiği ve bir araya geldiklerinde de popüler kültürün ürünlerinden biriyle vakit geçirdiği tespit edilmiştir. Aynı durum arkadaş ilişkilerinde de geçerlidir. Sosyal paylaşım sitelerinin yaygınlaşması ile yüz yüze ilişkiler yerini sanal ortam görüşmelerine bırakmıştır. Günümüz medya, televizyon ya da internette sergilenen ya da özendirilen hayatlar gençlerin oldukça ilgisini çekmiş ve o tarz yaşamlara meyil göstermektedirler. Modernizm adı altında empoze edilmeye çalışılan düşünceler bugün toplumu etkisi altına almıştır. Robotlaştırılan tekdüze sürü insan modeli oluşturulmaya çalışılmış ve büyük bir kesimde de oldukça başarılı olunmuştur.

Üniversite demek aydınlık yarımlar yetiştiren kurum demek, üniversite öğrencilerinin bu özelliğin farkında olması ve bilinçli hareket etmesi gerekir ve herkes kendi kültür ve değerlerine sıkı sıkıya sarılıp kendinden sonraki nesillere aktarmak telaşında olmalıdır. Araştırma sonucunda çoğunluğun kabul ettiğini popüler olandır diye alışverişte “Dikkat ettiğim çoğunluğun kullanıyor olmasıdır” düşüncesi öne çıkmış, giysilerinin marka olmasını tercih edenlerin sayısı yüksek çıkmıştır.

“Süper marketleri olmazsa olmaz görenlerin sayısı oldukça yüksek görülmüştür. “Günde ortalama 3 saat ve üzeri TV izlerim” diyenlerin oranı oldukça yüksek çıkmıştır. “Gündemi internette takip ederim” diyenlerin oranı ise orta seviyededir. “Hakkında hiçbir bilgim olmadığı halde reklamdan etkilenip ürünler almışlığım vardır” diyenlerin oranı düşüktür. Günlük hayatımda kültürel değerlere önem veririm diyenlerin oranı ise yüksek çıkmıştır. Arkadaşlık ilişkilerimi sosyal paylaşım sitelerinden ya da telefonda takip ettiririm in oranı orta seviyelerde görülmüştür. TV izlemeyi vakit geçirme aracı olarak düşünenlerin oranı oldukça yüksek görülmüştür.

Öneriler

- Yaşam kültürü ve popüler kültür çalışmaları önemi bilimsel çalışmalar ile yaygınlaştırılmalı,
- Gençler bu konuda bilinçlendirecek etkinliklere yönlendirmelidir,
- Üniversiteler popüler kültürün tehlikeleri ile ilgili çalışmalara yer vermelidir,
- Aileler bilinçlendirilmeli, çocukları yaşam tarzı ve popüler kültürün kötü etkilerinden koruyacak düzenlemeler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, M. (2003) . İletişim Felsefesine Giriş, Birey Yayınları, İstanbul.
- Baudrillard, J. (2006). Sessiz Yığınların Gölgesinde Toplumsalın Sonu, (Çev. Oğuz Adanır), 3. Basım, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Baykara, T. (2001). Türk Kültür Tarihine Bakışlar, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.
- Chaney, D. (1996). Yaşam Tarzları. (Çev. İrem Kutluk), Ankara, Dost Kitabevi. Yayınları.
- Eagleton, T. (2005). Kültür Yorumları, (Çev. Özge Çelik), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ. & Alemdar, K. (1994). Popüler Kültür ve İletişim, Ümit Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine, Eğitim, Özel Sayısı, Yıl: 5, Sayı: 57, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Erol, M. (2004). Memnuniyetsizlik Felsefesi ya da Popüler Kültür Dayatmaları, Eğitim Özel Sayısı, Yıl: 5, Sayı:57, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Fiske, J. (1999). Popüler Kültürü Anlamak, (Çev: Süleyman İrvan), Ark Yayıncılık, Ankara.
- Gans Herbert, J. (2005). Popüler Kültür ve Yüksek Kültür (Çeviren: Emine Onaran İncirlioğlu), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Hawkins I. D, R. Best., K.A. Coney. (1989) Consumer Behavior, 4. Ed., Boston, Richard D. Irwin Inc.
- Kızıldağ, Ş. (2001). Pop Müzikten Popüler Kültüre Medya Çocukları, Şehir Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (2000). Postmodernist Tahayyüle İtirazlar, İnkılap Yayıncılık, İstanbul.
- Solomon, Michael., G. Bamossy., S. Askegaard. (1999). Consumer Behaviors. London, Prentice Hall Inc.
- Storey, J. (2000). Popüler Kültür Çalışmaları, (Çeviren: Koray Karaşahin), Babil Yayıncılık, İstanbul.
- Oskay, Ü. (2001). Yıkanmak İstemeyen Çocuklar Olalım, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Yıldız, S. (2004). Televizyonlarda Yayınlanan Magazin, Eğlence ve Yarışma Türü Programların Toplumsal Kültür Üzerine Etkileri - Kırıkkale ve Ankara Örneği", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi: "Popüler Kültür ve Gençlik" Özel Sayısı, Sayı: 57, Ankara.