

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 1 SAYI 2



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) 2018 yılında yayın hayatına başlamıştır ve yılda 2 sayı olarak yayımlanacak uluslararası hakemli bir dergidir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Grv. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü

Editör Asistanı:

Arş. Grv. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)

Doç. Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Mustafa ERGÜN Dede Korkut Hikayelerindeki İnsan Yetiştirme	78 - 90
Yurdağül BOĞAR Literature Review on Inquiry-Based Learning in Science Education	91-118
Banu ARAS, İrem ŞİRİNGÜL, Ferat PARK Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	119-130
Şükrü DUTAR, Mehmet Ali ÇAKIR, Busem YEŞİLKILIÇ Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Demografik Değişkenlerle Birlikte Benlik Tasarımı Düzeylerinin İncelenmesi	131-147

International Journal of Science and Education

VOLUME 1 ISSUE 2



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

International Journal of Science and Education started its publication in 2018 and is an international refereed journal to be published as 2 issues a year. UBED is an online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Foreign Language Editor:

Öğr. Grv. Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science And Literature, Afyonkarahisar, Turkey

Editor's Assistant:

Research Assistant Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling

Editorial Board:

Prof. Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)

Dr. Denver J. FOWLER (USA, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Taiwan, Vanung University)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Behçet Oral (Turkey, Dicle University)

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Kenneth CARANO (USA, Western Oregon University)

Assoc. Prof. Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Assoc. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

CONTENTS

Mustafa ERGÜN Human Education in Dede Korkut Stories	78 - 90
Yurdagül BOĞAR Literature Review on Inquiry-Based Learning in Science Education	91-118
Banu ARAS, İrem ŞİRİNGÜL, Ferat PARK Investigating Reflective Thinking Levels of Prospective Teachers According to Some Variables	119-130
Şükrü DUTAR, Mehmet Ali ÇAKIR, Busem YEŞİLKILIÇ Analysis Of High School Students' Self Concept Levels According To Various Variables	131-147

EDİTÖRDEN...



Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,

Ulusal Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretim ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 2 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli hususlar şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Ulusal Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

İkinci sayımızda çalışmaları ile destek veren yazarlarımız; Sayın Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Arş. Gör. Dr. Yurdagül BOĞAR, Banu ARAS, İrem ŞİRİNGÜL, Ferat PARK, Şükrü DUTAR, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ÇAKIR ve Busem YEŞİLKILIÇ ile değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



Human Education in Dede Korkut Stories

Mustafa Ergün*¹

Abstract

Reading and evaluating the root texts with the understanding of our age is one of the recent interesting trends. In this article, Dede Korkut Stories, which is one of the most important texts in our history, has been subjected to reading in terms of human breeding, education and skill. The fact that there is no single fixed text and that there are many different translations has emerged as a problem. Nevertheless, we made a reading of reliable copies and evaluated the stories collectively with the beliefs of Oghuzes, children's education, self-esteem and praise, youth groups, women (mothers and spouses). In addition, we made suggestions for the reproduction of the Dede Korkut Stories for the youth of our age.

Key Words: Dede Korkut, story, human education

Dede Korkut Hikayelerindeki İnsan Yetiştirme

Öz

Kök metinlerin çağımız anlayışıyla okunması ve değerlendirilmesi son zamanlardaki ilginç akımlardan birisidir. Bu yazıda tarihimizdeki en önemli metinlerden biri olan Dede Korkut Hikâyeleri insan yetiştirme, eğitim ve beceri (hüner) kazandırma açısından bir okumaya tabi tutulmuştur. Elimizde tek bir sabit metnin olmaması, günümüz söyleyişine çevrildiğinde çok farklı metinlerin oluşması karşımıza bir sorun olarak çıkmıştır. Gene de güvenilir nüshalardan bir okuma gerçekleştirip hikâyeleri toplu olarak Oğuzların inancı, çocuk eğitimi, özgüven ve övgü, gençlik grupları, kadınlar (analar ve eşler) konularında değerlendirdik. Ayrıca Dede Korkut Hikâyeleri'nin çağımız gençleri için yeniden üretilmesi konusunda öneriler yaptık.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut, hikaye, insan yetiştirme

*¹Corresponding Author: Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, ergunegitim@gmail.com

Yöntem

Bir metni, bir sanat eserini, bir müzik parçasını, bir bahçeyi, bir şehri, bir şarkıyı değişik şekillerde okumak mümkündür. Bu okuma ve anlamlandırma işine hermeneutik denilmektedir. Burada her okuyan metni adeta yeniden üretmektedir (bunu müzik alanında daha çok görmekteyiz). Bir eseri dil ve gramer açısından, tarihsel ve kültürel olarak, sosyoloji ve siyaset açısından, psikolojik açıdan okumak mümkündür (Ergün 2018). Bazıları arkeolojik kazılar yapar gibi, eserin kat kat eski anlamlarına ve anlatımlarına geri gider, bazıları o eseri alıp yorumlayarak adeta yeniden üretir. Bir metnin ne kadar çok okuyanı olursa, o metnin o kadar nüshası vardır denebilir. Bazı insanlar eseri tarihi ve sosyal bağlamında ele alıp değerlendirirken bazıları o dönemin şartlarını askıya (paranteze) alarak metni zaman ve mekân üstü bir değerlendirmeye tabi tutar. Bir kişi aynı metni değişik zamanlarda okuduğunda bile farklı anlamlar üretir.

Metinler (kitap, mimari eser, sanat eseri, müzik parçası ve hatta doğaya bile metin, “text” denilmektedir) ilk okunduğunda genellikle “sıcak” okunur. Tekrar tekrar okuduğunda daha eleştirel, daha **soğukkanlı** okumuş olur. Bir yeri ilk gördüğünüzde çok beğenebilirsiniz, ama orada yaşar veya tekrar tekrar görürseniz daha doğru bir değerlendirme yapabilirsiniz. Bir eseri ilk okuduğunuzda sıcak bir değerlendirme (beğenme veya beğenmeme) yaparsınız, ama tekrar okuduğunuzda daha eleştirel bakabilir, onun değişik anlamlarına ulaşabilirsiniz. Genel olarak veya belli konuları, yaklaşımları arayarak kitap okuduğu gibi, eleştirel tarzda da kitap okunabilir. Dede Korkut Hikâyeleri kitabı okunması zor kitaplardan biridir. Bizim gibi normal okuyucunun güveneceği sağlam bir metnin olması gerekir (piyasadaki onlarca kitap okuma ve baskı hatalarıyla doludur). İkincisi, metnin bugünkü dile dönüştürülmesi bazen sorun olmaktadır. Üçüncüsü, hikâyeler devri zaman içinde ve değişik coğrafyalarda önemli değişikliklere uğramış ve orijinal halinden uzaklaşmış gibidir. Biz Dede Korkut Hikâyeleri’ni, günümüz gençliğinin yetiştirilmesinde değerler ve beceriler açısından model olabilecek yönleriyle okuduk. Orada bahsedilen insanlar abartılı bile olsa bizim insanlarımızdı. Hepsi son derece atılgan, yiğit, toplumun değerlerine sahip ve gelecekte korkmayan bir gayret içinde yaşıyorlardı. O şartlarda yaşadıkları toprakları yurt haline getirmeye, çevredeki “kâfir”lerle mücadele etmeye, içinde buldukları tabiat ile uyum içinde yaşamaya çalışıyorlardı. Bu hikâyelerden, kendi soyumuz olan Oğuz gençlerini anlamaya çalıştık. Dede Korkut Hikâyeleri’nden kaynak gösterirken hikâyeleri referans almayı esas kabul ettik. Çünkü eserin günümüz Türkçesiyle o kadar yayınlanmış kitabı vardır ki, okuyucu bizim yazımızdan kaynağa gitmek isterse, o kitaptaki ilgili hikâyeye ulaşabilirdik.

Kitap hakkında

Dede Korkut Hikâyeleri, Almanya Dresden Kraliyet Kütüphanesi ile Vatikan Kütüphanesindeki nüshalardan çıkarılan ve hala okunuşları üzerinde birçok çalışma ve tartışmanın yapıldığı eserlerdir. Dede Korkut Kitabı, yurdumuzda ilk defa Kilisli Muallim Rifat Bey tarafından 1916 yılında “*Kitâb-ı Dedem Korkut alâ Lisân-ı Tâife-i Oğuzan*” adıyla neşredilmiştir (Dresden nüshası). Daha sonra Dresden (giriş+12 hikâye) ve Vatikan nüshaları (6 hikâye) üzerinde birçok okuma ve yayın yapılmıştır. Dede Korkut destanı veya hikâyeleri Orta Asya’da şekillenmeye başlamış; Türklerin Müslüman olmaları ve Anadolu’ya gelmelerinden sonra, din ve çevre motiflerine göre bazı değişikliklere uğramıştır. Dede Korkut’un hikâyeleri, parça parça ve değişik versiyonlarda Anadolu’nun çeşitli yerlerinde yaşamaktadır. Bugün Türkiye’de en yaygın olarak bilinen ve en geniş Dede Korkut hikâyeleri, 15-16. yüzyıllarda meçhul biri tarafından kâğıda geçirilmiştir. “Kitab-ı Dede Korkut” adlı bu eser, Azerbaycan ve Doğu Anadolu’daki Oğuz Türklerinin arasında yaşayan Dede Korkut hikâyelerini kaydetmiştir. Elimizdeki kitaplar, çok eskiden beri halk arasında sözlü olarak nesilden nesile aktarılan hikâyelerin Doğu Anadolu coğrafyasında (Kars, Erzurum, Bayburt) Türklerin Anadolu’ya yerleşmeye başladıkları dönemde anlatılanların tespitidir. Kırzioğlu, bu hikâyelerde adı geçen yer ve bey isimlerinden hikâyelerin geçtiği coğrafyayı ve bağlantılı olduğu tarihi olayları açıklamaya çalışmıştır (Kırzioğlu, 2000). Güvenilebilecek nüshalar arasında Ergin (1958,1974), Gökyay (1973), Kırzioğlu (2000), Özçelik (2005), Özsoy (2006), Tezcan ve Boeschoten (2012), Zeyrek (2015) kitaplarını sayabiliriz. Ayrıca İlhan Genç başkanlığında A. Kılıç ve İ.H. Aksoyak’ın yayınladığı “Dede Korkut Kitabı, Han’ım Hey” (2014) son yıllarda yayınlanan en güvenilir okumadır. Türkiye’de en sağlam ve yaygın kaynak Ergin’in kitaplarıdır (sadece Boğaziçi Yayınevi kitabın 60 civarında baskısını yapmıştır). Gökyay, Kilisli Muallim Rifat’ın yayınına dayandığı için ana metnin yapısını bozmuş gibidir. “Dede Korkut

Hikâyeleri” çizgi filmi Ocak 2012- Haziran 2015 döneminde 52 bölüm hâlinde TRT’de yayınlanmıştır (Aral 2015).

Dede Korkut Hikâyelerinin gerek bütünü gerekse tek tek hikâyeleri uzmanı olmayan kişiler tarafından “hazırlanarak” veya seçmeler tarzında özensiz bir şekilde birçok yayınevi tarafından yayınlanmaktadır.

Dede Korkut Kitabı, milliyetçiliği ve Türk birliği duygusunu aşıyor diye 1950’de Rusya’da yasak kitap ilân edilmiş ve bu husustaki bütün yayınlar toplattırılmıştı (Zeyrek 2015).

Bazı hikâyeler Orta Asya’da oluşmuş, daha sonra Oğuzların gittikleri coğrafyalara uyarlanmıştır. Dede Korkut hikâyelerinden bugün Anadolu’da hala söylenegelen hikâyeler Bey Böyrek, Deli Dumrul ve Tepegöz’dür. Bu hikâyeler bir hayli değişikliğe uğramış, içerisine birçok masal unsurları karışmış, bazı kahramanların adları değişmiş ve Dede Korkut hikâyeleriyle benzerlikleri olan vasat halk hikâyeleri şekline dönüşmüştür.

Dede Korkut kimdir?

Dede Korkut simgesi, hikâyelerin değişmeyen motifidir. Oğuz kavminin akıl hocası Dede Korkut’tur. Her konuda ona danışılır ve o da müşkülü çözer. Dede Korkut aynı zamanda bir ozandır ve şenliklerde kopuz çalıp destanlar söyler. Oğuz boylarının başı derde girdiğinde veya sevinçli bir durumu olduğunda "Oğuz bilicisi" Dede Korkut’a danışır; o ne derse o yapılırdı. Çocuklara ad konulacağı zaman da Dede Korkut çağrılırdı.

Dede (Ata) Korkut, Oğuz padişahı Bayındır Han ve onun beylerbeyi Kazan ile birlikte anılır. Onların obalarında dolaşır. Onun, sultanın veya beylerin danışmanı olduğu, herhangi önemli bir olay olduğunda çağırıldığı, öğüt ve dua alındığı görülmektedir.

Kimliği zaman içinde kaygandır, mekân içinde de oldukça geniş coğrafyalarda dillendirilir. Yaşı, vefatı, yattığı yer vs hep tarihin sisli derinliklerinde ve halkların bilinçaltında değişik şekillerde anlatılır.

Hikâyelerin özellikleri

Hikâyeler yüzyıllar içinde söylene söylene dilsel tortularından arınmış, insan beynini yormadan akıp giden bir su gibidir. Hem nesir kısmı hem şiirsel kısımlar sürükleyici, insan ruhunu şekillendirici, kamçılıyıcı bir anlatım halindedir. Hikâyeler, Orta Asya ile Anadolu coğrafyalarını birbirine bağladığı gibi, Müslümanlığı kabul etmiş, ama hala Şamanizm izlerinin de görüldüğü bir insan ruhunu ve yaşamını berrak olarak gösterir. Hikâyelerde artık Şamanizmin terk edildiği, Müslümanlığı ise hayatta giderek daha baskın hale geldiği görülmektedir.

Hikâye ve destan anlatıcılığı Asya’da eski bir gelenektir. Anlatıcılar, hikâyeyi anlatırken içinde buldukları sosyal ortam ve şartlara göre yer, zaman ve şahıs değişiklikleri yapmakta idiler (Aghdam 2015).

Hikâyeler göçebe hayatı ve göçebe soyluluk kademelenmesi (aristokrasi) üzerine kurulmuştur. Anlatımlarda şefkatin, sadakatin, şeref ve namusun kişi ve toplum için ne kadar önemli olduğu sık sık vurgulanmaktadır.

Dede Korkut Hikâyeleri çok küçük ve parça parça olduğu için bir "destan" değildir. Ama anlatım itibarıyla da destansıdır. Bu esere edebiyat bilimciler "Oğuznâme" demektedir. Zaten Vatikan nüshası Oğuzname başlığını (*Oğuznâme-i Salur Kazan ve Gayrı*) taşımaktadır. Oğuzlara ait destan ve mitlerin toplanmasıyla oluşan eserlere bu ad verilmektedir ve Oğuzların en yoğun olarak anlatıldığı eserlerden birisi de Dede Korkut Hikâyeleridir.

Dede Korkut Kitabı’ndaki manzum parçalara "soy", böyle manzumeler söylemeye de "soylama" deniliyor. Aynı şekilde destan için “boy” ve destan söylemek için de "boylama" terimleri kullanılmıştır. O devirde Oğuzlar arasında çok tutulan destanlara "boy", bir destanın içindeki şiirsel parçalara da "soy" denilmektedir.

Elimizdeki hikâyeler, aynı devirde aynı bölgede yaşayan Oğuz beylerini anlatmaktadır. Her hikâye bir Oğuz Beyinin macerasıdır; ama olaylara az veya çok diğer beyler de katılmaktadırlar. Hikâyelerde esas kişi beylerdir, bu arada beylerin çevresi ve yaşayışları, âdetler, gelenekler ve Oğuz boylarının hayatı da anlatılmaktadır. Oğuz boylarının doğa ile içiçe olan hayatlarını, dünya görüşlerini, insan tiplerini bu hikâyelerden çok kolay çıkarabilmekteyiz.

Olayların Tarihi ve Coğrafyası

Dede Korkut hikâyeleri genel olarak bir mücadeleler destanıdır. Mücadeleler bazen Oğuzların kendi aralarında bazen tabiat ve insan üstü kuvvetlere karşı bazen de Oğuz beyleri ile kuzeydeki ve batıdaki kâfirler arasındadır. Olayların geçtiği alan kuzey-doğu Anadolu ve Azeri bölgesidir. Burada sınırları net çizilmemiş bir Oğuz ülkesi vardır. Oğuzlar İç Oğuz ve Taş Oğuz (Üç Ok — Boz Ok) diye ikiye ayrılırlar. Büyük hanları Bayındır

Handır, ama o bölgedekiler beylerbeyi olan Kazan Bey'e bağlı çeşitli beylerin idaresi altındadır. Bayındır boyunun kurduğu devlet Akkoyunlulardır ve bunlar Dede Korkut Hikâyelerinde anlatılan coğrafyada egemenliklerini sürdürmüşlerdir. Bayındır Bey'e bağlı 24 sancak beyliği vardır, bunlar büyük savaşlarda güçlerini birleştirip savaşlardı. Beylerin oğullarına baş kesip kan döktükten, bir yiğitlik gösterdikten sonra beylik verilir. Beylerin üç yüz, bey çocuklarının kırk yiğitlik savaşçıları vardır. Divanlarda her beyin yeri rütbesine göre belirlenmiştir. Beylerbeyinin sağında oturanlara Sağ Beyler, solunda oturanlara Sol Beyler denir. Her bey ziyafet verdiği zaman büyük çadır ve otağlar diktirir. Akına gitmek için Kazan veya Bayındır Han'dan izin almak gerektir.

Oğuzlar hep dağların arasındaki düz yerlerde yaşar, istedikleri yere otağlar kururlar idi. Genellikle “kâfir” dedikleri düşmanlarının ise kaleleri ve şehirleri vardır. Bazı Oğuz Beylerinin birçok kaleler aldığı söylenip anlatılsa da Oğuzlar bu kalelerin hiçbirisinde yaşamamışlardır. Oğuzların mücadele ettikleri sadece Gürcüler, Abhazlar ve Rumlar değil, Kıpçak ve Peçenek denen Türk soylu gruplardır (Özel 2015). Zaten Oğuzlar, Sir-Derya topraklarından Kıpçakların baskısıyla Doğu Anadolu'ya gelmişlerdi. Kimine göre bu Orta Asya hikâyeleri Doğu Anadolu'ya uyarlandı (Bayburt Kalesi Beyi Şekli Melik gibi) bazılarına göre ise Gürcüler Oğuzlarla mücadele edebilmek için binlerce Kıpçağı Doğu Anadolu'ya getirdi (Kırzioğlu 1992; Brosset, 2003). Veya Balkanlardan Balkaş Gölüne kadar Kuzey coğrafyasında Hanlık kurmuş olan Kıpçaklar Kafkaslardan güneye de inmişlerdi.

Destanlar zaman içinde olaylar bakımından olmasa bile kavramsal açıdan değişmiştir. Oğuz beyleri bazen “Oğuz erenleri” olarak adlandırılmakta, kâfirler de bunlara “Tatar” demektir (Salur Kazan'ın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Çıkardığı).

Oğuzların İnancı

Oğuzlarda din çok kuvvetli bir unsur olarak görünmez. Müslümanlıkları daha çok görünüştedir. Kimi anlatımlar Peygamber döneminde yaşadıklarını bile ifade eder. Savaştan önce daima abdest alıp iki rekât namaz kılarlar. Düşmana saldırırken "adı görklü Muhammed"e salavat getirirler. Düşmandan aldıkları yerlerin kiliselerini yıkıp mescit yaparlar. Ama öte yandan bol bol şarap ve kırmızı içecekler, at eti yerler, içlerinden bazıları Azrail'e meydan okur. Savaşları din uğruna değildir; düşmanlara "kâfir" derler, ama savaşlar dünyevidir.

Bir başka İslam öncesi gelenek ev yağmalatmadır. Oğuz beylerbeyi Kazan Han her yıl hatununu alıp çıkar ve evini İç Oğuz ve Taş Oğuz beylerine yağmalatır idi. Hatta son hikâyede bu yağmaya Taş Oğuz beyleri davet edilmediği için dargınlık ve düşmanlık girmiş, Beyrek kandırılarak öldürülmüştü (İç Oğuz'a Taş Oğuz Asi Olup Beyrek'in Öldüğü).

Bazı kritik durumlarda eski Şaman inancı ve adetleri kendini göstermektedir. Özellikle evlenme, ölüm, yas, ölümler için yemek verme, ad verme gibi törenlerde eski inanç unsurları daha belirgin ortaya çıkmaktadır ki, bugünkü hayatımızda da bunların bazılarının hala devam ettiğini görüyoruz. Kazan obası basılıp her şeyi götürülünce yurdu ile konuşur (haberleşir), yolda gördüğü akarsu ile konuşur, karşılaştığı yüzü mübarek kurt ile, kara köpek ile konuşur. Kazan oğlu Uruz da ağaç ile konuşur. Başı sıkışanın su ile, ağaçla, dağla vs konuşması eski inancın bir kalıntısıdır. Başı darda kalan Kazan,

“Hasan ile Hüseyin'in hasreti su

Ayşe ile Fatma'nın bakışı su

Yurdundan ne haber var, söyle bana” (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması) diyerek sudan medet umar.

Basat'ın Tepegöz ile konuşurken söylediği *“Atam adını sorarsan kaba ağaç, anam adını sorarsan kağan arslan”* (Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi) ifadesi, Türklerin bir ağaçtan türedikleri hakkındaki inancın hala bilinçaltında yaşadığını gösteriyor. Birçok hikâyenin sonunda Dede Korkut'un *“devletli kaba ağacın kesilmesün”* ifadesi de gene bu ağaç kültürünün göstergesidir.

Oğuzlarda bu eski inançlarla yeni kabul ettikleri İslâm inanç ve kültürü de yer yer içiçe girmiş olarak görülmektedir. Salur Kazan'ın oğlu Uruz'un esir olduğunda ağaca söylediği sözler bunu göstermektedir:

“Ağaç ağaç dersem sana, azımsama ağaç,

Mekke ile Medine'nin kapısı ağaç,

Musa Kelim'in asası ağaç,

Şah-ı Merdan Ali'nin Düldül'ünün eyeri ağaç,

Zülfikar'ın kınıyla kabzası ağaç,

Şah Hasan'la Hüseyin'in beşiği ağaç” (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması).

“Bu baskından kurtulan bir bezirgân, Oğuz hududunda bulduğu, Oğuzun bu güzel yiğidinden yardım ister. O zaman **şarap içen oğlan**, altın kadehi yere çalar, giyinir, koç atına biner ve yiğitleriyle beraber, yağmaladıkları akçeleri bölüşen kâfirlere baskın yapar. Baş kaldıran kâfirleri öldürür, **gaza eyler**, bezirganların malını kurtarır.” (Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi)

Dede Korkut Kitabı'nın girişi, besmele ve dua ile; Allah'a, peygambere, Kur'an'a, İslâm büyüklerine övgü ile başlamaktadır ve hemen her hikâyenin sonunda yaptığı dualar, İslâmî dualardır.

“Ağzı açıp övecek olsam üstümüzdeki Tanrı güzel,
Tanrı dostu din önderi Muhammet Mustafa güzel,
Muhammet'in sağ yanında namaz kılan Ebubekir Sıddık güzel,
Kılıç çaldı din açtı, erlerin şahı Ali güzel, Ali'nin oğulları, Peygamber torunları, Kerbela çölünde Yezidiler elinde şehit oldu; Hasan'la Hüseyin, iki kardeş birlikte güzel,
yazılıp düzülüp gökten indi, Tanrı ilmi Kur'an güzel,
o Kur'an'ı yazdı düzdü, ulemalar öğreninceye kadar bekledi biçti, âlimler başı Osman Affan oğlu güzel” (Giriş).
Allah Allah demeyince işler düzelmez
Kudretli Tanrı vermeyince kişi zenginleşmez
Ezelden yazılmazsa kul başına kaza gelmez
Ecel vakti ermedikçe kimse ölmez.” (Giriş)
Kadir Tanrı namerde muhtaç etmesin,
Ak sakallı babanın yeri uçmak olsun
Ak saçlı ananın yeri cennet olsun,
Sonunda arı imandan ayrılmasın.
Amin diyenler Tanrı'nın yüzünü görsün
Allah'ın verdiği umudum kesilmesin,
Günahlarını, adı güzel Muhammet Mustafa yüzü suyuna bağışlasın.

Basat, Tepegöz'ün elinden “La ilahe illallah, Muhammedün Resulullah” diyerek kurtulmaktadır (Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi), Azrail'e meydan okuyan Deli Dumrul can korkusundan Allah'a “Dâim duran Cebbâr Tanrı

Bâkî kalan Settâr Tanrı” (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul) diye yalvarmaktadır. Hikâyelerde Deli Dumrul Azrail ile ve hatta onu aradan çıkarıp Allah taâla ile haberleşmektedir (Duha Kocaoğlu Deli Dumrul).

Özellikle hemen her savaştan önce Oğuz beyleri “arı sudan abdest alırlar, ak alınlarını yere koyarlar, iki rekât namaz kılarlar, adı güzel Muhammed'e salavat getirirler” (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı).

Begil oğlu Emren, kâfir tekfur ile savaşta onu yenince şahadet getirterek onu müslüman yapıyor (Begil oğlu Emren). Kazan Bey oğlu Uruz, babası istediğini yapmayınca, onu, Abhaz iline gitmek, altın haça el basmak, keşişin elini öpmek ve kâfir kızı almakla tehdit ediyor (Kazan Bey'in Oğlu Uruz'un Tutsak Olduğu).

Dede Korkut hikâyelerinde Aruz Koca'nın oğlancığını bir aslanın götürüp büyütmesi, bir çobanın periden doğan oğlu Tepegöz'ün olağanüstü güç göstermesi gibi, başka halklarda da olan destan unsurları görülmektedir (Basat'ın Tepegöz'ü öldürdüğü). Ancak burada da Basat her tehlikeyi savuşturduğunda “Tanrım kurtardı” demekte ve en sonunda “Lâ ilahe illa'llah Muhammedün resülü'llah” diyerek Tepegöz'e son darbeyi vurmaktadır.

Çocuk Eğitimi

İnsanların ve canlıların doğuştan getirdikleri yaratılış yapısı, onların daha sonra ne olacaklarını belirler. Belli bir şekilde kalıplanmış olan kişileri de daha sonra değiştirmek çok zordur.

“Kara eşek başına gem vursan katır olmaz,
Hizmetçiye elbise giydirdsen hanım olmaz.” (Giriş)

Bu nedenle eğitime ve insanları şekillendirmeye küçük yaşta, aile içinde başlamalıdır. Dede Korkut hikâyelerinde, örgün eğitimin henüz olmadığı dönemlerde Türk gençlerinin boy gelenekleri içinde ve büyükleri taklit yoluyla nasıl şekillendiğinin mükemmel örnekleri verilmektedir.

“Kız anadan görmeyince öğüt almaz,
Oğul babadan görmeyince sofrâ çekmez.” (Giriş)

Oğlan doğduğunda kurban kesilir. Deli Dumrul'un babası ona "*Doğduğunda dokuz erkek deve kestiğim aslan oğul*" diye hitap etmektedir (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul). Aynı geleneğin Dirse Han oğlu Boğaç'ın doğumundan önce de uygulandığını görüyoruz.

Oğlanın dadılara verilerek baktırıldığı gene Boğaç hikâyesinde yer alan bir motiftir.

Çocukların yetişmesinde esas olan yetenek ve hüner kazanmaktır. Oğlanlardan beklenen yetenekler ata binmek, dağ aşıp kan terletinceye kadar koşturmak, kara çelik öz kılıçla baş kesmek, demir giysiler giyip bunlarla savaşılabilmek, mızrak kullanmak, ok atmaktır. Yiğitlerin okluğunda 90 ok bulunurdu ve bunları mahir olarak atmaları istenirdi.

Oğuz Beyleri tanıtılırken hünerleri ile tanıtılıyorlardı. Kazan Bey oğlu Uruz'un esir olduğu hikâyede savaşa gelenler şunlardı:

"Kara dere ağzında Kadir veren, kara boğa derisinden beşiğinin örtüsü olan, hiddeti tutunca kara taşı kül eyleyen, kara bıyığını yedi yerde ensesinde düğümleyen, Kazan'ın kardeşi Kara Göne dört nala yetişti. Çal kılıcını kardeş Kazan, yetiştim dedi.

Onun ardınca görelim hanını kimler yetişti: Demirkapı Derbendi'ndeki demir kapıyı kapıp alan, altmış tutam alaca mızrağının ucunda er böğürten, Kazan gibi pehlivanı bir savaşta üç kere alından yıkan, Kıyan Selçuk oğlu Deli Dünder dört nala yetişti. Çal kılıcım ağam Kazan, yetiştim dedi.

Bunun ardınca hanım görelim kimler yetişti: Amid ile Mardin kalesini tepip yıkan, demir yaylı Kapçak Melik'e kan kusturan, gelerek Kazan'ın kızını erlik ile alan, Oğuz'un ak sakallı ihtiyarlarının görünce o yiğidi takdir ettiği, al ipekli şalvarlı, atı deniz ördeği püsküllü, Kara Göne oğlu Kara Budak dört nala yetişti. Çal kılıcını, ağam Kazan, yetiştim dedi.

Onun ardınca görelim kimler yetişti: Varıp destursuzca Bayındır Han'ın düşmanını bastıran, altmış bin kafire kan kusturan, ak boz atının yelesi üstünde kar durduran Gaflet Koca oğlu Şir Şemseddin dört nala yetişti. Çal kılıcını ağam Kazan, yetiştim dedi.

Onun ardınca görelim kimler yetişti: Parasar'ın Bayburt Hisarı'ndan fırlayıp uçan, apalaca gelin odasına karşı gelen, yedi kızın ümidi, Kudretli Oğuz imrenileni, Kazan Bey'in inançlısı, boz aygırlı Beyrek dört nala yetişti. Çal kılıcını hanım Kazan, yetiştim dedi.

Onun ardınca görelim kimler yetişti: Dönüp baksa çalımlı, kartal hünerli, süslü, eklem kuşaklı, kulağı altın küpeli, kudretli Oğuz beylerini bir bir alından yıkıcı, Kazılık Koca oğlu Bey Yigenek dört nala yetişti. Çal kılıcını ağam Kazan, yetiştim dedi" (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması).

Oğlanları babalar yetiştiriyordu, onlara hüner öğretiyorlardı. Genelde eli kılıç tutacak, ok atacak yaşa geldiklerinde kâfir hudut boylarına götürüyorlar, kılıç çalıp baş kesmeyi öğretiyorlar; yedi günlük azık ile ava çıkarıyorlar, av yerlerini, ok attıkları yerleri gösteriyorlardı (Yücel Çetin 2015). Uruz babasına "*A bey baba, hüneri oğul babadan mı görür öğrenir, yoksa babalar oğuldan mı öğrenir; ne zaman sen beni alıp kâfir hudut boyuna çıkardın, kılıç çalıp baş kestir, ben senden ne gördüm ne öğreneyim dedi*" diyordu (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması). Burada Kazan Bey oğlu Uruz hikâyesinde; Kazan, düşmanları oğluna göstererek "*Azgın dinli düşman kâfirdir oğul*" demektedir. Hikâye şöyle devam ediyor,

"Oğlan der: "Düşman diye neye derler?"

Kazan der: Oğul, onun için düşman derler ki, biz onlara yetişsek öldürürüz, onlar bize yetişse öldürür dedi.

Uruz der: Baba içinde bey yiğitleri öldürseler kan sorarlar mı, davalarlar mı?

Kazan der: Oğul bin kâfir öldürsen kimse senden kan davalaşmaz, amma azgın dinli kâfirdir, güzel yerde rast geldi, fakat bana sen kötü yerde ayak bağı oldun, oğul dedi." (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması)

Bundan sonra oğlan kâfir ile karşılaşmaya hazır olduğunu söylemekte, ancak babası gene de oğlunu sakınmakta "*Kılıç çalıp baş kestiğimi gör de öğren*

Kara başına düşünce lazım olur" demektedir. Oğlan savaşa hazır olduğunu yinelemesine rağmen Kazan Han hâlâ "*Göğsü güzel koca dağlar başına çık*

Benim savaştığımı, benim döğüştüğümü

Benim çekiştığımı, benim kılıçlaştığımı gör de öğren ve hem bizim için pusuya yat oğul"

diye âdeta emretmektedir. "*O zamanda oğul baba sözünü iki eylemezdi, iki eylese o oğlanı kabul eylemezlerdi.*" O günkü savaşta Uruz, babasının ve diğer yiğitlerin düşmanla nasıl savaştıklarını seyreder, "baka baka aşka gelir", babasının haberi olmadan savaşa katılır; ancak Uruz'un atı oklanır, çevresindeki kırk yiğidi şehit ve Uruz da esir

edilir. Böylece baba nasihatinin ne kadar anlamlı ve değerli olduğu anlaşılır (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması).

O dönemde Oğuz boyları çevrelerindeki "azgın dinli kâfir" ile ölümüne bir savaş vermektedir. Ancak düşman dedikleri de Oğuz boyları kadar güçlü ve savaşıdır. Çoğu kez Oğuz boylarını basıp kılıçtan geçirmekte, mallarını yağmalamaktadır. Çünkü savaşlar çok kanlı ve zor geçmektedir. *"Oğuz beyleri hep yetiştiler. Arı sudan abdest aldılar, ak alınlarını yere kodular, iki rekât namaz kıldılar, Adı güzel Muhammed'e salavat getirdiler, derhal kafire at saldılar, kılıç çaldılar. Gümbür gümbür davullar dövüldü, burması altın tunç borular çalındı. O gün ciğerinde olan er yiğitler belirdi. O gün namertler sapa yer gözetti. O gün bir kıyamet savaş oldu, meydan dolu baş oldu. Başlar kesildi top gibi. Yiğit yiğit atlar koştu, nalı düştü. Alaca alaca mızraklar saplandı. Kara çelik öz kılıçlar çalındı, ağız düştü. Üç kanatlı kayın oklar atıldı, temreni düştü. Kıyametin bir günü o gün oldu. Bey hizmetkarından, hizmetkar beyinden ayrıldı [...] Derelerde tepelerde kafire kırgın girdi, leşine kuzgun üşüştü. On iki bin kafir kılıçtan geçti. Beş yüz Oğuz yiğitleri şehit oldu. Kaçanı Kazan Bey kovalamadı, aman diyenini öldürmedi. Kudretli Oğuz beyleri ganimet aldı"* (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması).

Trabzon Tekfuru'nun kızı erkek gibi yetişmiş, *"sağına soluna iki çift yay çeker, attığı ok yere düşmezdi"*. Üç canavarı yenerek bu sarı elbiseli Selcan Hatun'u alan Kan Turalı'yı takip eden düşmanla savaştı. *"Burada Selcan Hatun at sürdü, hasmım bastırdı; kaçanını kovalamadı, aman diyeni öldürmedi, öyle sandı ki düşman bastırıldı. Kılıcının kabzası kan içinde otağa geldi."* (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı)

Ad Koyma

Bir çocuğa "baş kesip kan dökmeden" ad takmazlardı. "Ad takma" işini de Dede Korkut yapardı. Çocuğa ad vermek için bir beceri göstermesi ve Dede Korkut'un dua ile ad koyması gerekiyordu. *"Her kemikli gelişir, kaburgalı büyür"* (Uşun Koca Oğlu Seğrek). Çocuklar oyun oynayarak büyürler. Oğuz töresinde çocuklar belli bir şekilde yeteneklerini gösterinceye kadar ona ad konulmazdı. Herhangi bir vesile ile oğlan bir yetenek, bir hüner, bir yiğitlik gösterdiğinde de Dede Korkut gelerek çocuğa bir isim kordu. Bu isim koyma olay ve törenlerine Dede Korkut Kitabı'nın çeşitli yerlerinde rastlamaktayız.

Dirse Han'ın oğlu onbeş yaşına geldiği halde bir adı yoktu. Bayındır Han'ın da *"sert taşa boynuz vursa un gibi öğüten, erkek develerle güreşen"* bir boğası vardı. Altı kişinin sağından ve solundan zincirlerle zapt edebildiği boğayı bir gün, çocukların aşık oynadığı bir meydana bırakırlar. Bütün çocuklar kaçır, Dirse Han'ın oğlancığı kaçmaz. Yumruğunu boğanın alnına dayar, bir ileri bir geri defalarca gider gelirler ve her ikisi de alabildiğine yorulurlar. Bunun üzerine oğlan boğanın alnından yumruğunu çeker; boğa o hızla gider düşer ve oğlan bıçakla boğayı keser.

"Oğuz beyleri gelip oğlanın başına toplandılar, "aferin" dediler. Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, beraberine alıp babasına varsın, babasından oğlana beylik istesin, taht alı versin dediler.

Çağırdılar, Dedem Korkut gelir oldu. Oğlanı alıp babasına vardı. Dede Korkut oğlanın babasına söylemiş, görelim Hanım ne söylemiş." Der (Dirse Han Oğlu Boğaç Han):

"Hey Dirse Han beylik ver bu oğlana, taht ver, erdemlidir.

Boynu uzun büyük cins at ver bu oğlana, biner olsun, hünerlidir.

Ağıllardan on bin koyun ver bu oğlana, etlik olsun, hünerlidir.

Develerden kızıl deve ver bu oğlana, yük taşıyıcı olsun, hünerlidir.

Altın başlı otağ ver bu oğlana, gölge olsun, erdemlidir.

Omuzu kuşlu cübbe elbise ver bu oğlana, giyer olsun, hünerlidir.

Bayındır Han'ın ak meydanında bu oğlan cenk etmiştir, bir boğa öldürmüştür senin oğlun. Adı "Boğaç" olsun; adını ben verdim, yaşını Allah versin" dedi. Dirse Han oğlana beylik verdi, taht verdi."

Bay Püre hikâyesinde de gene bir ad koyma sahnesine rastlıyoruz. Bir gün Bay Püre'nin oğlu ava çıkar ve bir ara babasının tavlacısında tavlacı başı tarafından misafir edilir. O sırada kara Derbent ağzında konmuş olan bezirganları Evnük kalesi kâfirleri basar, yağmalarlar. Bu baskından kurtulan bir bezirgân, Oğuz hududunda bulunduğu, Oğuzun bu güzel yiğidinden yardım ister. O zaman şarap içen oğlan, altın kadehi yere çalar, giyinir, koç atına biner ve yiğitleriyle beraber, yağmaladıkları akçeleri bölüşen kâfirlere baskın yapar. Baş kaldıran kâfirleri öldürür, gaza eyler, bezirganların malını kurtarır. Meğer bunlar kâfir ülkesinden Oğuzeli'ne mal getiriyorlardı ve

Bay Püre'nin "Bamsı" lakaplı oğluna da üç hediye getiriyorlardı. Hediyeleri Han'a sunmak isterken, onun yanında kendilerini kurtaran yiğidi görüp ona hürmet etmişler, babasına da durumu açıklayınca

"Bay Püre Bey der: Bre, benim oğlum baş mı kesti, kan mı döktü?"

Evet baş kesti, kan döktü, adam devirdi dediler.

Bre, bu oğlana ad koyacak kadar var mıdır dedi.

Evet sultanım fazladır, dediler.

Bay Püre Bey, kudretli Oğuz beylerini çağırdı, misafir etti. Dedem Korkut geldi, oğlana ad koydu. Der:

"Ünümü anla, sözümü dinle Bay Püre Bey

Allah Taala sana bir oğul vermiş, tutu versin

Ak sancak kaldırınca Müslümanlar arkası olsun

Karşı yatan kara karlı dağlardan aşar olsa

Allah Taala senin oğluna aşıt versin

Kanlı kanlı sulardan geçer olsa, geçit versin

Kalabalık kâfire girince, Allah Taala senin oğluna fırsat versin

Sen, oğlunu "Bamsam" diye okşarsın

Bunun adı boz aygırlı "Bamsı Beyrek" olsun

Adını ben verdim yaşını, Allah versin" dedi. Kudretli Oğuz beyleri el kaldırdılar, dua kıldılar, bu ad bu yiğide kutlu olsun dediler." (Bay Büre Oğlu Bamsı Beyrek)

Ad koymanın veya almanın Oğuz geleneklerinde nasıl önemli bir yeri olduğunu, Kazan Bey Oğlu Uruz hikâyesinde de görmekteyiz. Bu hikâyenin başlarında Kazan Bey oğluna şöyle hitap etmektedir:

"Beri gel tayım oğul

Sağıma doğru baktığımda kardeşim Kara Göne'yi gördüm.

Baş kesmiştir, kan dökmüştür, ganimet almıştır.

Soluma doğru baktığımda dayım Aruz'u gördüm

Baş kesmiştir, kan dökmüştür, ganimet almıştır.

Karşıma doğru baktığımda seni gördüm.

On altı yaşına geldin

Bir gün ola düşeyim öleyim sen kalasın

Yay çekmedin, ok atmadın, baş kesmedin, kan dökmedin.

Kanlı Oğuz içinde ganimet almadın." (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması)

Kazan Bey, eğer kan döküp baş kesip ad almazsa, kendisinin ölümünden sonra da tacı tahtı oğlana vermeyeceği söylemektedir.

Ad koymanın Oğuz toplumlarında âdeta oğlanın yetişkin olmasının, topluma katılmasının, kabul edilmesinin bir simgesi olduğunu görüyoruz. Çocuğun gerçek adı konuluncaya kadar ailesi onu belli bir isimle çağırılmaktadır, ama bu geçici bir isimdir. Gerçek isim, çocuk kendini ispatladıktan sonra büyük törenlerle verilmektedir.

Burada Oğuz boylarındaki bütün çocuklarının adının Dede Korkut tarafından konulduğu sanılsın. Bu durum bey çocukları için uygulanmaktadır. Bey çocuklarından obayı yönetecek, babasının yerini hem yiğitlikte hem cömertlikte tutacak kişiler olması beklenmekte ve teşvik edilmektedir.

Hüner

Oğuz Beyleri, hanın sohbetindeki yerlerini kılıçları ve emeği ile alıyorlardı; baş kesmeleri, kan dökmeleri, aç doyurmaları, çıplak giydirmeleri ile kazanıyorlardı. Oğuz zamanında Usun Koca'nın büyük oğlu Egrek, Bayındır Han'ın sohbetine ne zaman istese getirdi. Beyler beyi olan Kazan'ın divanında buna hiç kapı baca yoktu. Beyleri çiğneyip Kazan'ın önünde otururdu. Kimseye iltifat eylemezdi.

"Meğer hanım gene bir gün beyleri çiğneyip oturunca Ters Uzamış derlerdi Oğuz'da bir yiğit var idi, der: Bre Usun Koca oğlu, bu oturan beyler her biri oturduğu yeri kılıcı ile, ekmeği ile almıştır; bre sen baş mı kestin, kan mı döktün, aç mı doyurdun, çıplak mı donattın dedi. Egrek der: Bre Ters Uzamış, baş kesip kan dökmek hüner midir dedi. Der: Evet hünerdir ya! Ters Uzamış'ın sözü Egrek'e tesir etti. Kalktı Kazan Bey'den akın diledi. Akın verdi. İlan etti, akıncı toplandı. Üç yüz mızraklı yiğit bunun yanına cem oldu" (Uşun Koca Oğlu Seğrek).

Dirse Han'ın eşi şöyle diyordu: “*Kalk, alaca çadırını yer yüzüne diktir, attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kes, İç Oğuz'un Taş Oğuz'un beylerini başına topla, aç görseñ doyur, çıplak görseñ donat, borçluyu borcundan kurtar, tepe gibi et yağ, göl gibi kırmızı sağıdır, büyük ziyafet ver, dilek dile, olur ki bir ağzı dualının hayır duası ile Tanrı bize bir topaç gibi oğlan verir*” (Dirse Han Oğlu Boğaç Han). Bayındır Han yılda iki kez (yaz, güz) Oğuz Beylerini topluyor; erkek deve ile boğa güreştirip seyrediyordu. Baş kesip kan dökmek en çok aranan hünerlerdendi. Bu nedenle Oğuz delikanlıları çevredeki kâfir ülkelerini yağmalar, ganimet almaya çalışıyorlardı. İyilik, cesaret, alplık, deli yiğitlik gençlerin kazanmayı amaçladıkları hünerler idi.

Çocuklardan cesaret, bedensel güçlülük, duygusal sağlamlık, karar verme, cömertlik, merhamet, özgüven, liderlik, dikkatli gözlem, mücadele azmi gibi üstün özellikler göstermeleri beklenmektedir (Hakkoymaz ve Uygun, 2017). Bu çocukların dil ile ifade güçleri de çok gelişmiş gibi gösteriliyordu. Bu çocuklar kırk kişilik yiğit grupları ile birlikte hareket ederek yardımlaşma, dayanışma ve liderlik özelliklerini geliştiriyorlardı.

Bu üstün özellikler sadece erkek çocuklarında değil Trabzon Tekfuru'nun kızında da, Oğuz Beylerinin kızlarında da vardı. Onlar da kırk kişilik ekipleriyle ok atıyorlar, av avlıyorlar, dövüşmeyi, güreşmeyi, savaşmayı öğreniyorlardı.

Kan Turalı, babasını kız istemeye gönderip babası döndüğünde kızı almak için “hüner” istediklerini bildirir. Kan Turalı “*kanlı kâfir eline akın edeyim, baş keseyim, kan dökeyim, kâfire kan kusturayım, kul hizmetçi getireyim*” dediğinde, babası “Hay canım oğul hüner dediğin o değil” diyerek üç canavarın başını kesmesi gerektiğini belirtmekte; Kan Turalı da kızı alabilmek için bir boğayı, bir aslanı ve deveyi yenmektedir.

Özgüven Ve Övgü

Oğuz hikâyelerinde gördüğümüz en önemli hususlardan biri, insanlardaki özgüvendir. Kendi özlerine güvenenler çevrelerindeki insanlara da güvenmektedir. Birbirlerini övme, hikâyelerin ana temasıdır. Zaten Dede Korkut da her önemli olaydan sonra gelip bir dizi övgü düzmektedir. Şiirsel anlatıların çoğu övgüdür.

Dede Korkut hikâyelerinde erkeklerin övünmeleri genelde psikolojik bir motivasyon, bir şevklendirme aracı olarak görülür. Oğuz beyleri ve gençleri kendilerine güvenen, çeşitli hüner ve güçleriyle övünen ve övünç duydukları şeyleri gerçekleştiren, ruhsal sağlığı son derece yerinde insanlardır. Savaş ve av öncesinde kimi atını övmekte, kimi kılıç kullanmasını, kimi ok atmasını. Ancak gerçeğe uymayan abartmalı övmeler de hoş karşılanmazdı. Kazan Han gibi, “övünmem” demeden övünenler de vardı.

Kazan'ın, düşman tarafından yapılan *Oğuz'u yer, bizi öv, seni serbest bırakalım* önerisine karşı

“Yirmi bin er düşman gördümse koklamadım

Otuz bin er düşman gördümse ona saydım

Kırk bin er düşman gördümse gözümü kısıp baktım

Elli bin er gördümse el vermedim

Altmış bin er gördümse söyleşmedim

Seksen bin er gördümse ürpermedim

Doksan bin düşman gördümse donanmadım

Yüz bin er gördümse yüzümü dönmedim

Yüzü dönmez kılıcımı elime aldım

Muhammed'in dini aşkına kılıç vurdum

Ak meydana yumru başı top gibi kestim

O zaman bile “erim, beyim” diye övünmedim

Övünen erenleri hoş görmedim” (Salur Kazan'ın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Çıkarması) demekte ve arka arkaya

kahramanlıklarını sayıp gene ben bunlarla övünmedim demektedir. Kazan Bey “*Kendi aslımı kendi kökümü yermem yok, Oğuz erenleri dururken seni övmem yok*” diye övgünün sadece kendi soyuna olduğunu vurgulamıştır.

Kan Turalı Selcan Hatun için üç canavarla dövüştüğünde, arada yiğit arkadaşları Kan Turalı'yı överek ona motivasyon verdiler. Dede Korkut da her olayın sonunda hüner gösteren kişileri övmekte, onlar için beylerden çeşitli hediyeler istemektedir. İnsanlar birbirlerini sık sık övmekte, hatta Beyrek kendi atını

“İki çift kardeş benzer senin kulacığın

Eri muradına yetiştirir senin arkacığın

At demem sana kardeş derim, kardeşimden daha iyi” diye övmektedir (Bay Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek).

Gençlik Grupları

Oğuz beyleri ve beylerin çocukları yanlarında kırk yiğit ile dolaşırlar, otururlar, ava ve savaşa giderlerdi. Bunlar, eğitimde her zaman oluşuveren gençlik gruplarını (veya çeteleri) oluşturuyorlardı. Bunların toplum geleneklerine, toplumun yaşlılarına ve kadınlara çok saygılı ve Oğuz beylerinin kontrolünde çalışan gruplar olduğu görülmektedir (Özdemir 2017). Bu gruplar ak çadırlarını Oğuz elinin çeşitli yerlerine kurmakta nişan talimi yapmakta, sohbetler edip şiirler okumaktadırlar. Oğlanların ilk avında attan aygır, deveden erkek deve, koyundan koç kestirip Oğuz beylerine ziyafet verilirdi. Genelde kâfirin hudut boylarında dolaşan yiğitler grubu havaya gürz atıp yere düşmeden tutmaktadır.

Oğuz Hanı, savaşlarda başarı gösteren koç yiğitlere ülke verirdi, şalvar, cübbe, çuha verirdi. Herhangi bir yer işgal edildiğinde önce orada câmi kurular, dua edilir, alınan ganimetlerden beşte biri (pencik) ("*kuşun alaca kanı, kumaşın arısı, kızın güzeli, dokuz katlı işlenmiş süslü elbise; cübbe*") Oğuz Hanı için ayrılır, geri kalanlar gâzilere bağışlanırdı. Birçok kale fethedilip içine mescit yaptırılmasına rağmen, Oğuz boylarının kalelerde yaşayıp mescidi kullandıklarına dair bir işaret bulunamamıştır. Yetişmiş insanlarda ve genelde gazi tipinde gördüğümüz bu gelenek, Osmanlı gazilerinde de aynen devam etmiştir.

Kadınların da hem hizmetçi hem arkadaş olarak birlikte hareket ettikleri gruplar vardı. Kazan Han eve gelmeyince eşi uzun boylu Burla Hatun, kırk ince belli kız ile kara aygırına binip, kara kılıcını kuşanarak eşini aramaya gidiyor. Dirse Han'ın hanımı, yaralı oğlunu aramaya kırk kız ile birlikte gidiyor. Bay Piçen Bey kızı Banu Çiçek de gene kırk yiğit kızla beraber geziyor, ava gidiyordu.

Erkek Gibi Kadınlar (Analar ve Eşler)

Oğuz boylarında tek evlilik esastır. Kadınlara büyük saygı gösterilir, kocalar eşlerine ve çocuklar annelerine çok nazik davranırlardı. Ana hakkı Tanrı hakkıdır. Salur Kazan'ın evi yağmalandığında, Kazan kâfire hazinesini, mallarını, oğlunu, karısını bırakıyor; anasını kurtarmaya çalışıyor. Karı kocanın karşılıklı davranış ve seslenişleri içten ve saygılıdır (Özdemir 2017). Çocukların ana babaya hürmeti kesindir. Babanın bir sözünü iki eden çocuk iyi sayılmaz. Ana, baba ve kardeş sevgisi çok kuvvetlidir. Bey karılarının maiyetinde kırk ince belli kız bulunur. Ağır işleri hizmetçiler görürler. Oğuz Beylerinin çok sayıda kölesi de vardır, bazı zaferlerden sonra köle azat ederler.

Eşe ve anneye büyük saygı göstermek en temel kültür özelliği idi. Begil, "hatun kişinin aklı, sözü iyidir" diyerek hanımının sözünü dinlemektedir (Begil Oğlu Emre). Dirse Han, eşine şöyle hitap ediyordu:

*"Beri gel başımın bahtı evimin tahtı
Evden çıkıp yürüyünce servi boylum
Topuğunda sarmaşınca kara saçlım
Kurulu yaya benzer çatma kaşlım
Çift badem sığmayan dar ağızlım
Kavunum, yemişim, düvleğim"* (Dirse Han Oğlu Boğaç Han)

Ancak Deli Dumrul hikâyesinde, Dumrul babasından can istemekte, o vermemekte, anasından can istemekte o dahi vermemekte ve en sonunda eşine

*"Babama ver dedim, can vermedi
Anama vardım, can vermedi"*

Dünya şirin can tatlı dediler" demektedir; eşi ise şöyle demektedir:

*"Senin o namert anan baban
Bir canda ne var ki, sana kıyamamışlar
Arş şahit olsun, kürsü şahit olsun
Yer şahit olsun, gök şahit olsun
Kadir Tanrı şahit olsun"*

"Benim canım senin canına kurban olsun" (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul).

Dede Korkut hikâyelerinde gerek Oğuz gerek kâfir kadınlarının oldukça yüksek bir yerleri vardır. Kadınlardan da bazı yetenek ve hünerler istenmektedir. Oğlan evleneceği kızın özelliklerini sayarken "*ben yerimden kalmadan o kalkmış olmalı, ben kara koç atma binmeden o binmiş olmalı, ben kanlı kâfir eline varmadan o varmış, bana baş*

getirmiş olmalı" demektir (Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek). Kanlı Koca oğlu Kan Turalı da evleneceği kızda Beyrek'in istediği özellikleri istemekte, "*cici bici Türkmen kızı*" istememektedir (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı). Buna karşılık Trabzon Tekfuru'nun kızı da "*sağına soluna iki çift yay çeken, attığı ok yere düşmeyen*" bir kız olarak tasvir edilir. Pay Piçe'nin kızı Banu Çiçek de evlenmeden önce Bamsı Beyrek'le at yarışı ve ok atma yarışı yapıp hatta birbiriyle güreş yapmıştı.

Oğuz boylarında ahlâk ve namusa çok önem verilir, namus için can verilir. Kadınlar da kocalarına "*Göz açıp da gördüğüm, Gönül verip sevdiğim*" (Dirse Han Oğlu Boğaç Han), "*Bir yastıkta baş koyduğum, Yolunda öldüğüm kurban olduğum*" (Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek) diye hitap ederlerdi.

Uşun Koca Oğlu Segrek kardeşini aramaya giderken eşine "*Kız sen beni bir yıl bekle, bir yılda gelmezsem iki yıl bekle, iki yılda gelmezsem üç yıl bekle, gelmezsem o vakit benim öldüğümü bilesin, aygır atımı boğazlayıp aşımı ver, gözün kimi tutarsa, gönlün kimi severse ona var dedi. Kız burada söylemiş, görelim hanım ne söylemiş:*

Der:

Yiğidim ben seni bir yıl bekleyeyim

Bir yılda gelmezsen iki yıl bekleyeyim

İki yılda gelmezsen üç dört yıl bekleyeyim

Dört yılda gelmezsen beş yıl altı yıl bekleyeyim

Altı yol ayırımına çadır dikeyim

Gelenden gidenden haber sorayım

Hayır haber getirene at elbise vereyim, kaftanlar giydireyim

Şer haber getirenin başını keseyim

Erkek sineği üzerime kondurmayayım

Murat ver murat al, öyle git yiğidim" demektir. Bu, eşler arasındaki sadakatin en iyi örneklerinden biridir (Uşun Koca Oğlu Seğrek).

Hikâyelerdeki Olgunun Evrensel Değerlendirmesi

Firdevsi'nin, Şehname'de Oğuz mitlerinden ve destanlarından geniş şekilde etkilendiği görülmektedir. Karahan olayı, Korkut Ata'nın ölümle mücadelesinin Efrasiyab'ın ölümden kaçma çabalarına dönüşmesi, Bamsı Beyrek hikâyesinin Bijen ve Menije destanında yer alması, Tepegöz mitinin İsfendiyar olayında görülmesi vb. gibi birçok Türk sözlü kültür ürünü Şehname'de yer almıştır (Bayat 2016). Yunan mitolojisinde Homeros'un Polyphemus'u olarak bilinen Tepegöz, değişik bir anlatı ile Dede Korkut Hikâyelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Antik çağdan beri insan toplumlarındaki ideal tip, kahraman tipidir. Antik Yunan'da, Roma'da, İran'da, Arap toplumlarında, Çin'de, Japonya'da, Orta Çağ Avrupa'sında tek başına güçlü, toplumsal değerleri mükemmel temsil eden ve onlar için mücadele eden bu tipler savaşımlardan önce birbirleriyle teke tek savaşırlar, dini ve insani maceralara atılırlar ve hayatları da zamanla destanlaştırılırdı. Savunmada ve fetihle çok önemli roller oynayan bu kişiler "kılıç ehli" sayılır ve bazen sakin yönetimi yürüten "kalem ehli" ile karşılaştırılırdı. Japonya'da 19. yüzyılda savaşıcı samuraylar akıllı bir şekilde eğitilerek kalem ehline dönüştürülmüşlerdi.

Dede Korkut'taki insan tipi "alp" tipidir, insanın kahraman olması istenir; kadınlarda bile bu tipe önem verilir. Kuvvet ve cesarete önem verilir. Beyliğin babadan oğula geçmesi bile kahramanlık göstermeye bağlıdır. Hikâyelerdeki tipler abartılarak anlatılmıştır; yemeleri, içmeleri, uyumaları ve savaşmaları hep insan üstüdür. Ancak kahramanlar da bazen feryat figan ağlarlar.

Kök Metinlerin Çağımızın Gençleri İçin Yeniden Üretilmesi

Dede Korkut Hikâyelerinde sözle ve göstererek eğitim olayı vardır. Burada da gerçek ortam son derece önemlidir. Her çocuk hangi ortamda ve hangi kültürde büyüyorsa, çevrenin ve çevredeki herkesin, her faktörün bu eğitim işine olumlu veya olumsuz olarak katıldığı unutulmamalıdır. Tabii doğal ortamlardan hızla uzaklaşıp ekranlarda sanal ortamlarda yaşamaya alışan çocuklarımıza her çağda gerekli olan beceri ve değerleri kazandırmak bir hayli zor olmaktadır.

Dede Korkut Hikâyelerinin sihri hikâyelerinde değil, anlatımındadır. Gerçi anlatımda da gerek tabiat tasvirlerinde gerek karşılıklı konuşma ve dualarda aynı ifadeler tekrar edilip durmaktadır. "Kavat" kelimesi o kadar olağanlaşmıştır ki, herkes birbirine karşı, hatta çocuklar analarına karşı bu ifadeyi kullanmaktadırlar. Filmi

yapıldığında aynı etkiyi uyandırmamaktadır. O nedenle, bugünkü söyleyişe çevirirken orijinalin havasına sadık kalmak gerekmektedir. Piyasada bulunan birçok Dede Korkut Hikâyesi anlatım bozuklukları ve yanlış yazımlar nedeniyle sıradan hikâyeler şekline getirmiştir.

Kültür Bakanlığı'nın bu kitabın basımlarını devlet himayesine alarak piyasadaki bu “rezilliği” durdurması gerekmektedir. Çünkü Dede Korkut Hikâyeleri, Türk söz kültürünün en değerli eserlerinden biridir ve doğru olarak okuyucuların önüne gelmesi gerekir.

Devlet Tiyatrolarının Dede Korkut hikâyelerini orijinal söylemiyle ve günümüz söylemiyle seslendirecek sanatçılar yetiştirip, bunların ses dosyalarının sessiz filmler eşliğinde klip haline getirilip yayınlanması gerekir. Günümüzde yazılı kitaplar yerini sözlü kitaplara (audio books) bırakmaktadır. Kültür Bakanlığı'nın tez elden Dede Korkut Hikâyelerinin yerel ağızla anlatılacağı sözlü kitabı hazırlayıp ücretsiz olarak paylaşımına sunması çok yararlı olacaktır.

Sonuç

Dede Korkut hikâyeleri, Türklerin Müslümanlığa geçiş dönemlerinde Oğuz beylerinin ve çocuklarının yiğitlik ve Müslümanlık özelliklerini kaynaştırarak nasıl bir gâzi tipinde yetiştiklerini, Orta Asya geleneklerinin başka toprak parçalarında, başka topluluklar arasında nasıl sürdürülmekte olduğunu ve bu arada Müslümanlığın Türk milletine getirdiği dinamizmi de gösteren en güzel örneklerdir. Bu bakımdan eğitim tarihimizin ana kaynak eserlerindedir.

Dede Korkut hikâyelerinde “alp” tipini görmekteyiz. İlerleyen yüzyıllarda Müslümanlığın daha da yaygınlaşması ve toplum hayatına yerleşmesi ile, bu tipin “alperen” tipine doğru dönüştüğü görülmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri kitap okumasının sonucu da Dede Korkut'un her “boylama” sonunda ettiği dua şeklinde olmalıdır.

*Hani övdüğümüz bey erenler
Dünya benim diyenler
Ecel aldı yer gizledi
Fani dünya kime kaldı*

*Gelimli gidimli dünya
Son ucu ölümlü dünya*

Dua edeyim hanım: Karlı kara dağların yıkılmasın. Gölgeyi büyük ağacın kesilmesin. Taşkın akan güzel suyun kurumamasın. Koşar iken ak boz atın sendelemesin. Vuruşunca kara çelik öz kılıcın çentilmesin. Dürtüşürken alaca mızrağın utanmasın. Ak sakallı babanın yeri cennet olsun. Ak bürçekli ananın yeri cennet olsun. Allah'ın verdiği ümidin kesilmesin.

Ölüm vakti geldiğinde temiz imandan ayırmasın. Kadir seni namerde muhtaç etmesin. Ak alında beş kelime dua kıldık, kabul olsun. Amin amin diyenler Tanrı'nın yüzünü görsün. Derlesin, toplansın, günahınızı adı güzel Muhammed Mustafa hürmetine bağışlasın, Hanım hey!.. (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı, Salur Kazan'ın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Çıkarması v.s.)

Kaynaklar

- Aghdam, A.A. (2015), *İran Anlatı Geleneğinin Kaynakları Üzerine Bir İnceleme*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, A.E. (2015), Uygulamalı Halk Bilimi Açısından Eğitim Sürecinde Dede Korkut, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 123-138.
- Bayat, F. (2016), *Mitten Tarihe, Sözden Yazıya Dede Korkut Oğuznameleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Brosset, M.-F. (2003). *Gürcistan Tarihi: Eski çağlardan 1212 yılına kadar*, (Hrand D. Andreasyan, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ergin, M. (1958, 1974). *Dede Korkut Kitabı I. Giriş – Metin – Faksimile*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergün, M. (2018). Nitel Verilerin ve Yorumların Güvenirliği Felsefesi, *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 29-44.
- Genç, İ., Kılıç, A. & Aksoyak, İ.H. (2014). *Dede Korkut Kitabı, Han'ım Hey*. Ankara: TOBB yayınları
- Gökyay, O. Ş. (1973, 2000). *Dedem Korkud'un Kitabı*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 3409.
- Hakkoymaz, S. & Uygun, N. (2017), Dede Korkut Hikâyelerindeki Üstün Yetenekli Çocuklar, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi (EKUAD)*, 3 (2), 22-34
- Kırzioğlu, M.F. (1992). *Yukarı Kür ve Çoruk Boylarında Kıpçaklar, İlk Kıpçaklar MÖ.8.yy-MS.6.yy, Son Kıpçaklar MS.1118-1195, Ortodoks Kıpçak Atabekler 1267-1578*, Ankara: Türk tarih Kurumu Yay.
- Kırzioğlu, M.F. (2000). *Dede-Korkut Oğuznameleri*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları
- Özçelik, S. (2005). *Dede Korkut. Araştırmalar, Notlar / Dizin / Metin*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özdemir, C. (2017). Dede Korkut Kitabında Saygı, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Güz (16), 7-29.
- Özel, H. (2015). Dede Korkut Destanlarında Oğuzların Düşmanları Kimlerdi? *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 181-184.
- Özsoy, B.S. (2006). *Dede Korkut Kitabı (Transkripsiyon – İnceleme – Sözlük)*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Savran, H. (2004). Dede Korkut Kitabı'nda anne-çocuk ilişkisi, *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 89-103.
- Tezcan, S. & Boeschoten, H. (Haz) (2012). *Dede Korkut Oğuznameleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yücel Çetin, A. 2015, Dede Korkut Kitabı'nda Baba, Oğul ve Baba-Oğul İlişkisi? *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 55-63.
- Zeyrek, Y. (2015). *Dede Korkut Kitabı*, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.



Makale Türü: Derleme

Başvuru Tarihi: 14.12.2018

Yayına Kabul Tarihi: 01.02.2019

Literature Review on Inquiry-Based Learning in Science Education

Yurdagül Boğar*¹

Abstract

Today, what is expected from education is raising individuals who learn how to learn. In this situation, traditional learning approaches and traditional methods could not supply this demand because in traditional education, the teacher who is in the active position uploads lots of information which students are not curious about or interested in. The students in this situation acquire the information without questioning and internalizing it, and thus cannot learn how to learn because of the passive position they are in. Therefore, new approaches to curriculum programming enable students to learn how to learn, to acquire high level thinking skills and positive attitudes towards the lesson. In this study, it is aimed to review literature related to inquiry-based learning. In order to reach this aim, this topic will be reviewed under twelve main headings within the current study. These are definition of inquiry, inquiry-based learning, types of inquiry-based learning, models that are used in the process of inquiry-based learning, methods and techniques used in inquiry-based learning, evaluation in inquiry-based learning, the importance of inquiry-based learning in science education, different roles of teachers in inquiry-based learning, different roles of students in inquiry-based learning, inquiry-based learning environments and its characteristics, misconceptions concerning inquiry-based learning and challenges encountered in inquiry based learning. Moreover, some sub-headings will follow the main headings.

Key Words: Inquiry-based learning, literature review, science education

Fen Eğitiminde Sorgulama Dayalı Öğrenme Hakkında Literatür Taraması

Öz

Çağımızda eğitimden beklenen öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu durumda geleneksel öğrenme yaklaşımları ve geleneksel yöntemler beklenen bu ihtiyacı karşılayamamaktadır. Çünkü geleneksel eğitim anlayışında aktif olan öğretmen öğrenciye merak ve ilgisinin olmadığı birçok bilgi yüklemesi yapmakta, öğrenci ise bu durumda sorgulamadan veya içselleştirmeden doğrudan bilgiyi almakta ve dolayısı ile pasif durumda olduğundan öğrenmeyi öğrenememektedir. Dolayısıyla öğrenmenin öğrenilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin ve derse karşı olumlu tutumların kazandırılması ihtiyacıyla müfredat programları yeni yaklaşımlarla yapılandırılmaktadır. Bu çalışmada, sorgulamaya dayalı öğrenme ile ilgili literatürün gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için, bu konu mevcut çalışma kapsamında on iki ana başlık altında incelenecektir. Bunlar sorgulamanın tanımı, sorgulamaya dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenmenin türleri, sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde kullanılan modeller, sorgulamaya dayalı öğrenmede kullanılan yöntemler ve teknikler, sorgulamaya dayalı öğrenmede değerlendirme, fen eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemi, sorgulamaya dayalı öğrenmede öğretmenlerin farklı rolleri, sorgulamaya dayalı öğrenmede öğrencilerin farklı rolleri, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları ve özellikleri, sorgulamaya dayalı öğrenme ile ilgili kavram yanlışlıkları ve sorgulamaya dayalı öğrenmede karşılaşılan zorluklar. Ayrıca, bazı alt başlıklar ana başlıkları takip edecektir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulamaya dayalı öğrenme, literatür taraması, fen eğitimi

*¹Corresponding Author: Arş. Gör. Dr, yurdagul-bogar@hotmail.com

Definition of Inquiry

The term inquiry pertains to the general attributes of student-directed questioning and problem solving. Llewellyn (2005) mentioned that inquiry defines a learning process which involves an active interaction with the environment and a constant construction and reconstruction of knowledge through this interaction. Anderson (2007) pointed out that “what is called inquiry learning in the literature is very similar to what others call constructivist learning” (p. 809). In accordance with this definition, constructivist methods of learning set the base for inquiry-based learning. Besides being student-centered, these methods operate by connecting new learning to existing cognitive structures, they are dependent on discursive, socialized instructional environments, and they involve a collaborative and cooperative learning process between students, teachers and other disciplinary masters (Bruner, 1961; Dewey, 1997; Piaget, 1972; Prince & Felder, 2006; Vygotsky, 1978). Despite having been defined in many different ways, inquiry has not been defined clearly, and neither have its uses in different educational contexts (National Research Council [NRC], 1996). To shed light on this problem, National Research Council (2000) has published a book titled *Inquiry and National Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. A clear rationale for the use of inquiry in instructional settings has been provided in this book. Nevertheless, differences still exist in the way researchers interpret inquiry.

According to Anderson (2007), three different forms of inquiry exist in the National Science Education Standards (NSES), namely scientific inquiry, inquiry learning, and inquiry teaching. Although having many similarities, these three forms of inquiry are also different from one another. Firstly, scientific inquiry refers to the work of scientists, the nature of scientific investigations and science processing skills. Secondly, inquiry learning relates to an active process of learning based on constructivist learning. Lastly, although there are various types of inquiry teaching such as partial inquiry and full inquiry, the National Science Education Standards mention that there is no clear distinction between them.

The points mentioned below are noted as the fundamental features of classroom inquiry in the “Inquiry and the National Science Education Standards”:

1. Learners are engaged by scientifically oriented questions.
2. Learners give priority to evidence, which allows them to develop and evaluate explanations that address scientifically oriented questions.
3. Learners formulate explanations from evidence to address scientifically oriented questions.
4. Learners evaluate their explanations in light of alternative explanations, particularly those reflecting scientific understanding.
5. Learners communicate and justify their proposed explanations. (NRC, 2000, p. 25)

The educational reforms (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; National Research Council [NRC], 1996, 2000, 2012) underline that the primary objective of science education is to develop an understanding of scientific inquiry for all students until they graduate from high school. Moreover, these reforms highlight that if students develop their understanding of scientific inquiry, they will easily participate in complex practices in the science classroom. Argumentation is a significant feature of the scientific inquiry process, which is often neglected in the classroom. Argumentation in science is neither a heated dispute between rivals that

2018, Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal Of Science And Education, 2(1), 91-118

result in a winner and a loser, nor an effort to reach a compromise. It is basically a mode of “logical discourse whose goal is to tease out the relationship between ideas and evidence” (Duschl, Schweingruber, & Shouse, 2007, p. 33). As a result, scientific argumentation is the basis for the development, evaluation, and justification of scientific knowledge, and it is what makes science a different way of knowing (Driver, Newton, & Osborne, 2000; Duschl & Osborne, 2002).

Inquiry-Based Learning

When educational activities are observed from past to present, it is seen that the roots of inquiry-based learning extend back to the famous philosopher Socrates and that it is not exactly a new method. Socrates pioneered this method by using the inquiry-based learning approach, also known as “Socratic Learning” that gives the opportunity to deeply examine ideas and opinions. Inquiry-based learning, which has often been brought to the agenda since the first years of the 20th century, has been a topic taken up by many famous scientists like Dewey (1933), Bruner (1960), Suchman (1961). Today, the focus is on teaching and learning processes that are rooted in the rapid development of scientific knowledge and on teaching “how to learn”, how to do research and find information, how to use the information by applying inquiry-based learning. Along with individual skills, it aims to develop team work and communication skills (Bozkurt, Orhan, & Kaynar, 2008).

Inquiry-based learning is a learning approach that enables the learners to be active throughout the learning process by making them ask questions, analyze the information and inquire. It develops the skill of using scientific processes (putting forth the problems, planning experimental processes, making guesses, generating hypotheses, collecting and analyzing data and interpreting the results) and it makes the learners use their creativity (Bass, Contant, & Carin, 2009; Burden & Byrd, 2003; Duran, 2015; Hammerman, 2006; Llewellyn, 2002; Marek & Cavallo, 1997; Perry & Richardson, 2001). Inquiry-based learning approach is handled as a centralized and effective approach in science education by National Science Education Standards (NSES), which is assigned by the National Research Council (NRC) in the United States. It is also described as a multi-dimensional process in which students make observations, ask questions, research the already existing information from books and other sources, plan their research, compare already existing information with experiment results, use tools to analyze, interpret, discuss and put forth hypotheses, explanations and results (NRC, 2000, 2007).

Students in science courses use inquiry not only to understand the truths about nature and the things that are happening around them, but also to reach the ideas and theories that will help them in explaining the factual situations they have observed like scientists (Harlen, 2004). Thanks to inquiry-based learning, the focus of science education has changed from memorizing concepts and phenomena to effectively using both scientific processing skills and critical thinking skills (Zacharia, 2003) because inquiry-based science learning moves away from book-based, passive observations of phenomena, directly focuses on teaching the principals and laws of science, and adopts a student-based, active understanding that makes students develop their research by thinking on their own (Jorgenson, Cleveland, & Vanosdall, 2004). In science courses where inquiry is the focus, students not only learn science topics, but also skills such as logical thinking, asking questions, doing research and solving daily problems (Germann, 1994). Howe (2002) stated that the use of inquiry-based learning approach in science teaching in all levels of education is highly suggested and explained the rationale of inquiry-based learning as making students acquire the ability to ask questions, determine the learning material, collect information about the unit and reach

conclusions. He also stated that when the students are given the opportunity to discuss the results, learning becomes more meaningful and permanent.

Many researchers stated that inquiry-based learning approach is effective in making students learn to do scientific research like scientists and in developing their higher-level thinking skills (Bevevino, Dengel, & Adams, 1999; Bonner, 2005; Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Carin & Bass, 2001; Cuevas, Lee, Hart, & Deaktor, 2005; Çalışkan, 2008; DeBoer, 1991; Domjan, 2003; Feldman, Chapman, Vernaza-Hernández, Ozalp, & Alshehri, 2012; Gordon & Brayshaw, 2008; Jensen, 1998; Keselman, 2003; Lawson, 1995; Llewellyn, 2005; Şaşmaz-Ören, Ormancı, Babacan, Çiçek, & Koparan, 2010; Tatar & Kuru, 2006; Wallace, 1997; Walker & Zeidler, 2007; Wenk, 2000). Llewellyn (2002) stated that inquiry-based learning approach makes students gain the required skills to become free individuals and life-long learners. Martin, Sexton, Franklin and Gerlovich (2005) indicated that in inquiry-based learning, examining, inquiry and discovery processes are indispensable for an effective science education. They also stated that students grow up to become individuals who learned how to learn when they structure their learnings with these processes. According to Tatar (2006), students develop their psycho-motor skills by interacting with instruments and develop their cognitive skills by paying attention to the process and interpreting cause-effect relations. Lawson (2010) defended that inquiry-based learning approach develops students' creativity, academic success, critical thinking skills and problem-solving skills by putting forth many research findings. In addition to these, inquiry-based learning approach is effective on the development of scientific literacy and understanding of scientific processes (Alkan-Dilbaz, 2013; Domjan, 2003; Laipply, 2004; Lim, 2001; Lindberg, 1990), strengthens vocabulary and conceptual knowledge (Lloyd & Contreras, 1987), develops critical and creative thinking skills (Babadoğan & Gurkan, 2002), develops their understanding of the nature of science (Bianchini & Colburn, 2000), and enables them to have a positive attitude towards science and science education (Narode, Heiman, Slomianko, & Lochhead, 1987).

Since it is a student-centered learning approach that prioritizes critical thinking, solving problems, making decisions and asking questions, inquiry-based learning allows students to develop the skills they need throughout their lives. Thus, it helps students to handle the problems they encounter (Branch & Solowan, 2003). One of the skills that is used and developed in the process of inquiry-based learning is the skill of creative thinking. Creative thinking skill enables the individual to approach the events from different perspectives, understand them differently and enables them to think what hasn't been thought. In inquiry-based learning, creative thinking is required in order to generate hypotheses about the stated research problem. Creative thinking skills need to be used in trying to apply new methods for collecting data, creating solutions and reaching a conclusion by interpreting findings (Hassard, 2005; Lim, 2001).

In activities based on inquiry, students investigate the events and phenomena both individually or in groups and reach conclusions. Students manage the research activities by themselves, ask questions, plan new activities, create conclusions and confirm the information that they have learned (Branch & Oberg, 2004; Bransford et al., 2000; DeBoer, 1991; De Jong & Van Joolingen, 1998; Jensen, 1998; Lawson, 1995). This situation makes students take responsibility, express themselves and increases their self-confidence. If students are provided with research experiences, positive changes can occur in both their cognitive structures and their attitudes towards science (Basaga, Geban, & Tekkaya, 1994).

Individuals who get the taste of learning and who are active in the process of learning by inquiry-based learning would desire to sustain this for the rest of their lives. They would take their places in society as solution-oriented, productive individuals who act bravely against the problems they face. After all, inquiry-based learning aims to prepare the learners as researchers, problem finders, problem solvers, thinkers who make their own interpretations and individuals who are confident in their fields (Mui, 2010; Spronken-Smith, Bullard, Ray, Roberts, & Keiffer, 2008).

Since scientific inquiry is a process that focuses on research instead of conclusion, it is very important for teachers who apply this method to help the students focus on the research itself instead of reaching absolute conclusions (Lim, 2001). Even though it is an undeniable fact that the most original scientific reasoning is the one in which students create their own questions, plan their experiments and reach conclusions by collecting data, when students' age groups and levels are considered, learning environments in which questions and data are given and students take an active part in analyzing and reaching conclusions are also based on scientific inquiry.

Inquiry-based learning can be applied by using different learning methods in the scope of the constructivist theory such as project-based learning, problem-based learning, cooperative learning and example-based learning. These methods start with a problem and stress the process of creation of information by students. All these methods include inquiry in different forms. These methods that support inquiry and constructivist approach make students learn science meaningfully (Brooks & Brooks, 1993; Eick & Reed, 2002; Mintzes, Wandersee, & Novak, 1997; Tobin & Tippins, 1993).

In order for learning-teaching processes that are structured by inquiry-based learning approach to reach their aims, both students and teachers have to know the roles that they were given in the process and fulfill their responsibilities.

Types of Inquiry-Based Learning

In literature, it is seen that there are different levels of learning inquiry, and teachers are classified with different names when the roles that they take on are considered (Çalışkan, 2008; Herron, 1971; Schwab & Brandwein, 1962). The most widely accepted classification is the one done by Colburn (2004). According to Colburn (2004), there are three main types of inquiry-based learning: structured inquiry, oriented (guided) inquiry and open inquiry. The teacher who has just started the inquiry-based learning process can start with inquiry activities with structured learning environments and then gradually move on to the open inquiry process. This gradual shift from structured inquiry to open inquiry process is significant in terms of the possible hardships (Küçükler, 2008).

Structured Inquiry

It is the type of inquiry in which the teacher determines the subjects and teaches the subjects step by step. Here, the teacher can structure and limit the scope of subjects and activities. This method is accepted as a teacher-based method since the teacher takes on an active role in the process. The teacher determines and provides everything, from the question he or she asks to the research method, from answering the questions to the method itself (Keller, 2001; Spaulding, 2001). Just like cooking a dish by looking at a book of recipes, these types of inquiries are made by students as they are. It is often used in classes since it is more convenient for teachers. These

are not the types of inquiry where students need to think when inquiring. Students are not mentally active in these inquiries. Thus, students may become demotivated during the process (Keller, 2001).

Guided Inquiry

It is stated by some researchers that this type of inquiry is a combination of structured and open inquiries. In this type of inquiry, the teacher states the focal questions and supervises the approaches that students use when answering these questions. Here, the teacher guides the students in choosing materials, research techniques, etc. and asks questions. The teacher does not directly give information to students but structures the new problems intended for the solutions of the problem he/she has asked. The teacher helps the students become responsible for their actions and learning. The students investigate the given questions, create solutions and make generalizations. Students gain inquiry skills for the inquiries that they will make independently in the future. In the guided inquiry process, the activity of asking questions is done by the teacher and the activities of planning the process and acquiring results are done by students (Colburn, 2000; Colburn, 2004; Gormally, Brickman, Hallar, & Armstrong, 2011; Lim, 2001; Llewellyn, 2002; Martin-Hansen, 2002; Olson & Loucks-Horsley, 2000; Spaulding, 2001; Tatar, 2006).

Open Inquiry

It is the highest level of inquiry where students decide what is important in the subject that they are learning and determine the activities and the research by themselves. It is accepted as completely student-centered. Here, since the students even determine the subjects that they will learn, a true process of working like a scientist is observed. Therefore, in the process of open inquiry, the activities of asking questions, planning the process and reaching conclusions are done by the students, and they are directly responsible for their own learning (Blanchard et al., 2010; Keller, 2001; Llewellyn, 2002; Tatar, 2006). Thus, the teacher has a smaller role in this type of inquiry.

Table 1: Roles of the Students and Teachers According to Types of Inquiry

	Structured Inquiry	Guided Inquiry	Open Inquiry
Asking Questions	Teacher	Teacher	Student
Planning the Process	Teacher	Student	Student
Obtaining Results	Student	Student	Student

Models That are Used in the Process of Inquiry-Based Learning

Inquiry models are presentations that are created in order to understand how events that cannot be directly observed occur (Branch & Oberg, 2004). Inquiry models support the roles of teachers and students and can be used for many purposes in education (Donham, 2001). Various educational models were designed to be used in inquiry-based learning approach. Educational model means an organized application that includes the organization of some steps, movements and decisions for education. Educational models are created considering the nature of research, scientific information, process of science and the purpose of learning (Carin & Bass, 2001).

Even though there are differences in the application of these models, the main focus of them all is to guide students in understanding the nature of science. When these models are investigated, it is seen that they are based on the constructivist theory (Bybee, 1997; Carin & Bass, 2001; Eisenkraft, 2003; Lawson, 1995; Llewellyn, 2002). Some of these models are as follows:

John Dewey's Inquiry-Based Learning Model

In Dewey's model, in the first "asking questions" stage, students' enthusiasm is raised by questions that would make them think and their sense of curiosity is increased for the purpose of discovery. In the second stage, they collect raw information by starting to do research. In the third stage, the configuration of the knowledge is realized by combining and relating the collected information and preliminary knowledge through new thoughts, ideas and experiences. In the third "discussion" stage, the knowledge is shared with other individuals, and the results are compared. Projection, which is the final stage, is the remembering of the whole process (Çepni, 2005).

Guided Discovery Model

Students who are newly starting to learn through research can feel constrained and may need a guide until they achieve inquiry skills. Also, from the perspective of the teacher, they can feel constrained by the freedom that the students are given until they gain the necessary research skills since they are used to receiving the information passively. It is very convenient to use the guided discovery model in order to avoid these situations. With this model, by learning the ways of thinking, the students gain the ability to do research independently in the future (Howe & Jones, 1993).

Throughout the process of discovery, students think about the potential ideas and create their own ideas. Students are given freedom by the teacher to solve problems. However, they are also guided during the process. Instead of directly telling them what to do during the research, they are guided to create their own discoveries through questions or clues (Şensoy, 2009).

3E Model

Stages of the 3E Model developed by Lawson (2010):

1. *Exploration*: In this stage, students learn to do research and make discoveries through their studies. The teacher does very little guiding at this stage. Students try to solve the problems by trying to develop different perspectives.
2. *Explanation*: It is the stage where the concepts that were used in the exploration stage are explained. The explanations can also be done by the teacher.
3. *Expansion*: It is the stage where the information learned is applied to other situations. By using what they have learned properly, students make their learnings meaningful and permanent (Kanlı, 2007).

4D Model

One of the models that is proper for an effective research is the 4D Model (Coghlan, Preskill, & Tzavaras Catsambas, 2003). The steps of the model are as follows:

1. *Discovery*: In this stage, the participators have conversations and share their experiences with each other.

2. *Dream*: Based on the information obtained from conversations, participators engage in imaginations. A wide and whole thinking activity is done with various visualizations and creative exercises.

3. *Design*: A decision is made concerning strategy, process and system regarding what was imagined.

4. *Evaluation*: The participators begin to apply the visions and private propositions that were discussed in the previous stages. This stage continues with first the participants' application of changes, then their follow-up of the process and discussions held for the new research.

5E Education Model

This model is based on Piaget's cognitive development model. It was shaped by constructivist learning and consists of 5 stages (Şensoy, 2009):

1. *Enter/Engage*: This stage includes the efforts that are made in order to attract the students' attention and invoke their enthusiasm for learning.

2. *Explore*: The aim here is to make students gain a general experience. In this stage, students who are quite active in the process make observations about the solution of a determined problem, generate hypotheses, collect data, analyze data, check the validity of the hypotheses that they have generated, put forth their ideas by working collaboratively, broaden their perspectives by listening to others and move towards creative thinking.

3. *Explain*: In this stage, the teacher asks questions and makes scientific explanations to students to make sure they have fully understood the study, explanations and commentaries that were made towards the solution of the problem.

4. *Elaborate*: This stage entails doing exercises, revising and applying what they have found out to other situations. Making what is learned more meaningful, developing knowledge and skills and deeper learning are the goals of the activities in this stage.

5. *Evaluate*: In the evaluation stage, the learned information, skills and the products made by students are examined. Students' skills of using what they have learned on different situations are evaluated. In other words, not the memorized but the absorbed is evaluated.

7E Education Model

5E Model was developed by Bybee (2003) and Eisenkraft (2003) and re-interpreted as the 7E model.

Stages of the 7E model according to Eisenkraft (2003) are explained as follows:

1. *Elicit*: This stage includes the determination and execution of the preliminary knowledge that are very effective in the learning process.

2. *Engage*: Activities that interest the students are done in the engagement stage.

3. *Explore*: In this stage, students notice the simple relations by making observations, test hypotheses, generate new hypotheses and record the ideas that were achieved by discussion.

4. *Explain*: In this stage, the questions "What, Why and How" are tried to be answered.

5. *Elaborate*: In this stage, students are asked to create alternate solutions to the problem. In this process, by transferring what they have learned to new situations, problems and hypotheses, students can review some or all of the activities.

6. *Evaluate*: It is the stage where students' knowledge and skills are evaluated.

7. *Extend*: This stage includes the application of learned information to new situations and consolidation of the knowledge.

Conceptual Change Model

When creating their new knowledge, students make changes in their already existent knowledge. The configuration of the new knowledge happens in two ways: changing the old knowledge with the new ones or re-organizing them. This process is called "conceptual change" (Goossen, 2002). Four conditions were determined by Posner and others (1982) in order for the individuals to absorb what they have learned and a conceptual change to occur:

- 1) The individual feels that what is already known is not adequate for them.
- 2) Understanding the newly learned knowledge, even at a minimum level, at the beginning.
- 3) The individual sees information as plausible, and the new information is used to solve problems.
- 4) It is necessary for new information to direct the student to new research areas.

Daniel Neale approached the conceptual change model in 7 stages (Şensoy, 2009). The steps are as follows:

1. *Introduction*: In this stage, the content and the activities of the course are told in order to motivate the students.
2. *Review*: In this stage, a discussion environment is created in the class for determining students' readiness and activating students' preliminary knowledge.
3. *Development*: The problem is determined by the teacher, conversations and discussions are held about the problem. They try to determine whether the subject was understood by the students by evaluating the explanations made by students.
4. *Research and Activities*: In this stage, students work to solve the problem.
5. *Presentation*: In this stage, students share the conclusions they acquired with the class.
6. *Discussion*: The teacher tries to detect whether wrong or incomplete learnings took place.
7. *Summary*: In this stage, the conclusions are summarized by making associations with other subjects.

The teacher who uses this model creates class activities that motivate the students by using the schemes they use to describe, explain and guess the world surrounding them. Conceptual understanding is required in complex activities such as making explanations. The main aim of science education should be developing conceptual understanding in students, rather than making them memorize and remember the explanations (Smith, Blakeslee, & Anderson, 1993).

Methods and Techniques Used in Inquiry-Based Learning

When the features of inquiry-based learning are examined, it is seen that they are intermingled with and supported by some learning experiences and approaches. These learning experiences and approaches are the following:

Problem Solving: It is the scientific approach an individual uses to solve problems that seem inextricable (Owens, Hester, & Teale, 2002). Inquiry-based learning usually starts with problems, and the inquiry process is completed by using the scientific research steps (determining the problem, defining the problem, generating hypotheses, testing hypotheses, interpreting conclusions) that are used in solving the problems (Fansa, 2012; Owens et al., 2002).

Experiment: Experiment in science education is students' discovery process of the knowledge by using instruments, doing and observing. Students use problem solving steps and learn how to do a scientific research while making experiments (Fansa, 2012).

Sightseeing-Observation: Through the observation technique, students gain the opportunity to examine the assets and events in their natural environment in a planned and objective way (Çepni et al., 2006). In inquiry-based learning, sightseeing-observation is also a method used in testing hypotheses.

Brainstorming: It is the process of producing original and creative ideas in order to find a solution to the problems. Since it is important to put as many different ideas as possible in the brainstorming technique and not to intervene in the formation of ideas, it is often used in inquiry-based teaching (Sönmez, 2008).

Example Case: In this method, problems that are encountered in real life are brought to class and learning experiences are enabled by finding solutions to these problems. In inquiry-based learning, example case method is used in the first step of the loop, which is drawing attention (Çepni et al., 2006).

Discussion: This method is used in order to encourage students to think about a subject and explain the points that are not clearly understood (Demirel, 2004). Discussion method is often used by students in inquiry-based learning in the stages of revealing the already existent knowledge, making guesses and interpreting.

Question-Answer: It is a technique that enables the students to gain the habits of talking and speaking. The question-answer method in inquiry-based learning is a method that is used both between teachers and students and among students when they are making inquiries (Çepni et al., 2006).

Simulation: It is a teaching technique that enables the students to make educative works in class by approaching an event as if it is real (Demirel, 2004). In inquiry-based learning, since students are interested in working on an artificial situation that is similar to a real-life one, it is beneficial to use this technique in making the students learn contradictory and difficult concepts.

Role Play: In this technique, the individual puts him/herself in someone else's place by leaving his/her own true role and feelings aside. The individual may also show what he/she would do and feel in a certain circumstance as a result of his/her actions. In a sense, role playing is the demonstration and discussion of a problem by using actions (Açıkgöz, 2009).

Group Work: Students who are aiming to learn come together in groups. The individuals who participate in group work during the inquiry process gain the skills of discussion, responsibility taking, critical and creative thinking.

Presentation: It is defined as a verbal way of communication that is used to give information about various subjects (Sönmez, 2008). Presentation method is used in the last phase of the inquiry-based learning loop.

Evaluation in Inquiry-Based Learning

Evaluation in inquiry-based learning approach is implemented with a focus on enriched learning in order to determine what each student has learned and understood, whether there are missing or unclear information and what students can do with what they have learned, and it may pursue different goals. In this regard, evaluation may be on a scale varying from the questions the teacher asks during lessons, to exams given at end of units and to exams that are administered at province or country level. In inquiry-based learning, there are two types of evaluations: *formative evaluation* and *performance evaluation*. Formative evaluation is a type of evaluation that can be conducted at any time and enables the teacher to meet students' needs in the best way possible. Performance evaluation is another type of evaluation which is conducted at the end of learning activities to determine activities' effect on students' learning (NRC, 2000, 2007). Even though formative evaluation is particularly significant for planning and guidance, it is not effective enough to assist in making great decisions with regards to teaching policies or vocational development planning. Concerning all these, the importance of performance evaluation can easily be observed (Alvarado & Herr, 2003; NRC, 2000).

A variety of evaluation tools can be utilized in inquiry-based learning. The most preferred of these exclusive (process-oriented / authentic) tools are student portfolios, rubrics, concept maps, monitoring charts and self-evaluation forms (Bass, Contant, & Carin, 2009; Nartgün, 2006; NRC, 2000).

Authentic Assessments: Authentic (process-oriented) evaluations are defined as evaluation strategies which are unconventional, student-oriented, substantive, interesting and appropriate for students. Multiple choice and true-false questions serve as a tool to evaluate the information memorized by students (Llewellyn, 2002).

Student Portfolios: Student portfolios are files or envelopes including and proving students' achievements, studies, performances they have kept or performed. Student portfolios facilitate students' study reviews according to particular criteria and make it easier to judge and evaluate any progress shown by students (Trowbridge, Bybee, & Powell, 2000).

Rubrics: Rubrics are guides that enable marking student performance criteria and performance at different levels. It is a set of pre-defined criteria to grade student exams, portfolios or performances. When rubrics are used in science and technology classes, students can clearly understand what is expected from them, and it makes the learning process much more meaningful (Korkmaz, 2004).

Concept Maps: A concept map is the graphical representation of concepts and inter-relationships between different concepts (Novak & Gowin, 1984). In an evaluation with concept maps, the grade system for a concept map could be used in different ways as an evaluation criterion. For instance, all concept map grades in class can be averaged and maps can be evaluated as "good", "average", "bad" (Duban & Yaşar, 2007).

Monitoring Charts: Monitoring charts are charts which include observation records of what is expected from a student during inquiries (Llewellyn, 2002).

Self-evaluation: Self-evaluation implies getting feedback from the students about how they see their individual and group performances. Self-evaluation can vary from a form of a control list and questionnaire to a format which

includes the reflections that students have produced in their essays. However, all self-evaluations have one common point: students review what they have learned and identify the areas where they have problems and become aware of their progress and become aware of their responsibilities (Trowbridge et al., 2000).

Evaluation and learning are two inseparable processes, and they are in a cyclical relationship. In this way, the evaluation conducted after each and every teaching process lays the foundation for the first steps of the new learning process. When students participate in the evaluation process, they realize what is expected of them and how much they have achieved as a result of their own effort, which motivates them to learn and achieve. Inquiry-based learning is a method which aims to improve students' cognitive, affective and motor skills.

In this context, inquiry-based learning is an appropriate method in terms of effective teaching and evaluation by making both the teacher and the students engaged, evaluating their achievements gained in cognitive, affective and motor fields, being as open-ended as possible and thus revealing dimensions that are missing as well as gains.

The Importance of Inquiry-Based Learning in Science Education

The basic benefits provided by Inquiry-Based Learning are listed below:

- Increases the performance of students and data interpretation (Mattheis & Nakayama, 1988).
- It gives students various opportunities such as collecting, sorting, questioning and classifying knowledge (Hinrichsen, Jarrett, & Peixotto, 1999; Rutherford & Ahlgren, 1991; Wilder & Shuttleworth, 2005).
- Ensures permanent learning (White, Shimoda, & Frederiksen, 1999).
- Ensures the understanding of the nature of scientific knowledge (Quintana, Zhang, & Krajcik, 2005).
- It is effective in increasing students' motivation (Bayram, Oskay, Erdem, Özgür, & Şen, 2013).
- Students learn to share the resources they collected to solve a problem (Wenk, 2000; Wood, 2003).
- Enables the individual to engage in habitual life-long learning (Arthur, 1993).
- It is important in using creative thinking in the aspects of examining the information and developing the skills of analyzing and producing (Vural, 2004).
- Enables students to be in social interaction and gives them the opportunity to get to the better levels in reasoning skills (Shih, Chuang, & Hwang, 2010).
- Students learn how they are supposed to learn. Therefore, it helps to develop the students' epistemological beliefs (Shih, Chuang, & Hwang, 2010; Wilke & Straits, 2005).
- It enables the students to develop their critical thinking, scientific processing and problem-solving skills (Bell, Smetana, & Binns, 2005; Bybee, 2006; Chung & Behan, 2010).
- Gives students the opportunity to explain their ideas, research the questions and try new approaches (Hamm & Adams, 1992).
- Contributes to students' social and mental development (Dyasi, 1999).
- Contributes to the development of high-level learning skills (Wilke & Straits, 2005).

- It is effective in increasing students' scientific literacy, conceptual understanding and positive attitudes towards science (Haury, 1993; Lloyd & Contreras, 1987; Rakow, 1986).
- Gives the opportunity to learn by doing and living (Tatar & Kuru, 2006).
- Raises individuals who are more confident in science (Tatar & Kuru, 2006).
- Makes them learn science effectively (Brooks & Brooks, 1993; Eick & Reed, 2002; Mintzes, Wandersee, & Novak, 1997).
- Helps the students who are slow-learners (Kyle, 1980).
- Helps the students who are fast-learners to develop their thinking skills (Davis, 1993).
- It is effective in making students develop a positive attitude towards science (Tsai & Tuan, 2006).

Different Roles of Teachers in Inquiry-Based Learning

Upon examining literature, it becomes evident that a great number of research teachers play an important role in inquiry-based teaching (Crawford, 2000; Keys & Bryan 2001; Llewellyn, 2005; Sandoval, Deneroff, & Franke, 2002; Wallace & Kang 2004). However, teachers' role in inquiry-based teaching has been expressed by researchers in various ways, some of which are as follows:

- In inquiry-based learning, the teacher does not introduce the information directly to students, but rather provides guidance for them in the information generation process (Battista, 1999; Bolton, Brennan, & Terry, 2009; Crawford, 2000; Duban, 2008; Hogan & Berkowitz, 2000; Keller, 2001; Lawson, 2010; Lechtanski, 2000; Lim, 2001; Sever, 2012; Sönmez, 2008; Tseng, et.al., 2013; Wu & Hsieh, 2006).
- The teacher activates students so that they can develop a thorough understanding of science (Flick, 2000; Hogan & Berkowitz, 2000; Tseng, et.al., 2013).
- The teacher channels students' textbook-oriented learning habits into student-oriented research questions (Keys & Kennedy, 1999).
- The teacher takes up the role of a facilitator in inquiry-based learning environment (Battista, 1999; Keller, 2001).
- The teacher shows respect to different students and different types of learning styles (Battista, 1999; Keller, 2001; Duban, 2008).
- The teacher contributes to increasing scientific literacy among students (Zion & Slezak, 2005).
- The teacher increases students' motivation regarding their performance and responsibilities (Crawford, 2000; Tseng, et.al., 2013; Zion & Slezak, 2005).
- The teacher helps students develop similar thinking strategies that can be utilized during their learning experience (Duban, 2008; Sönmez, 2008).
- The teacher creates various learning environments for students of different levels (Keller, 2001; Tseng, et.al, 2013; Windschitl, 2003).

- Teacher develops different multi-strategies and skills to implement inquiry-based learning (Keller, 2001; Tseng, et.al, 2013; Windschitl, 2003).
- The teacher is a very good observer in following students' every step during their research process (Llewellyn, 2002).
- The teacher continuously supports research or studies undertaken by students (Lim, 2001).
- The teacher contributes to students' existing knowledge and examines the changes in their understanding (Eick & Reed, 2002; NRC, 1996).
- The teacher is a role model and sets an example for students in using the learning method expected from them (Keller, 2001; Lechtanski, 2000; Wu & Hsieh, 2006).
- In inquiry-based teaching, the teacher is the organizer of the environment where the students gain experiences through certain activities (Dickson, 2002; Wadsworth, 1978).
- The teacher helps students uncover their thoughts (Dickson, 2002; Wadsworth, 1978).
- The teacher initiates group activities (Bolton, Brennan, & Terry, 2009; Dickson, 2002; Wadsworth, 1978).
- The teacher is innovative (Crawford, 2000).
- The teacher is investigative and encourages students to investigate (Crawford, 2000; Joyce & Calhoun, 1996; Lechtanski, 2000; Wu & Hsieh, 2006).
- The teacher is collaborative (Crawford, 2000; Lechtanski, 2000; Wu & Hsieh, 2006).
- The teacher identifies students' prior knowledge and integrates it with the new one before the course starts (Crawford, 2000).
- The teacher develops him/herself by following recent developments in their own field (Crawford, 2000).
- The teacher seeks ways to try new teaching and assessment methods (Crawford, 2000).
- The teacher has the ability to find different techniques of asking questions (Llewellyn, 2002).
- The teacher is careful to ensure that the research conducted during the process is not limited to the classroom and leads students to pursue their research outside the classroom (Llewellyn, 2002).
- The teacher provides opportunities for students to conduct research in a laboratory, in the school yard or outside the school (Llewellyn, 2002).
- The teacher ensures that the students think further (Bolton, Brennan, & Terry, 2009).
- The teacher contributes to the students' development of critical thinking, scientific processing, problem solving and high-level thinking skills (Tseng, et.al., 2013).

As a result, in inquiry-based learning approach, the teacher is expected to observe students and, if necessary, mentor them with guiding actions to enable them to form their own learning at every stage of their teaching-learning process.

Different Roles of Students in Inquiry-Based Learning

In inquiry-based learning, students have the most significant role. This process involves students to be active throughout the implementation. Students' roles in inquiry-based learning are listed below:

- In inquiry-based learning, students primarily hold a view about a problem after analyzing the problematic issue which has been introduced to them. By taking advantage of the information obtained while researching, they produce ideas towards solving the problem (Carin & Bass, 2001; Lim, 2001; Şenocak & Taşkesenligil, 2005).
- Students exhibit curiosity and make observations (Budak-Bayır, 2008).
- Students undertake certain duties and responsibilities within a group (Alvarado & Herr, 2003; Çalışkan, 2008; Gallagher-Bolos, & Smithenry, 2004; Şenocak & Taşkesenligil, 2005).
- Students find opportunities to express themselves (Budak-Bayır, 2008).
- Besides gaining basic knowledge and skills, students are responsible for their own learning and in the position of making the information meaningful for themselves (Keselman, 2003; Lawson, 2010).
- Students distinguish the strong and weak sides of their studies (Budak-Bayır, 2008; Correiro, Griffin, & Hart, 2008; Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004).
- Students classify the knowledge and decide what is right (Budak-Bayır, 2008).
- Students support group interaction and collaborate with their friends as a team (Budak-Bayır, 2008; Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004; Lim, 2001).
- Students start to think in a more metacognitive way, plan more carefully, reflect their own studies and evaluate their own progress (Krajcik, et.al, 1998).
- Students can make observations like a scientist using the research methods they have designed and learn while practicing and experiencing (Llewellyn, 2002).
- In inquiry-based learning, students feel more confident when it comes to risk taking, knowing that their ideas are appreciated (Olson & Loucks-Horsley, 2000).
- Students express their ideas by making use of reports, drawings, graphics and tables (Şenocak & Taşkesenligil, 2005).
- Students who learn with their own effort and experience the feeling of success are motivated towards learning, and in time, the tasks assigned to them are acquired as personality traits and skills as affective and motor achievements (Llewellyn, 2002).
- Students have the ability to choose and use the materials they need (Martin-Hansen, 2005).
- Students examine situations, capture details and recognize similarities and differences of situations (Budak-Bayır, 2008).
- Students organize research and, by this means, collect data through observation, develop theories and then test these theories (Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004).

- Students compare the outcome of their tested theories with the questions they have been asked and try to explain the results (Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004).
- Students come up with and ask questions that require further research (Budak-Bayır, 2008; Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004; Lim, 2001).
- Students tend to make deductions from specific observations and generalize them (Lindquist, 2001).
- Students plan ways to prove the accuracy of their ideas and further expand them by testing them (Budak-Bayır, 2008; Correiro, Griffin, & Hart, 2008; Martin-Hansen, 2005).
- Students use high-level thinking skills (Gallagher-Bolos & Smithenry, 2004).

In conclusion, in inquiry-based learning approach students undertake important roles and they are expected to plan, conduct and evaluate their own learning processes. Furthermore, they own roles such as behaving like a researcher, identifying a problem within a group by collaboration, developing theories in order to solve the problem, collecting data to test the theories, obtaining results by evaluating the data and sharing with others what they have concluded.

Inquiry-Based Learning Environment and Its Characteristics

In order for the inquiry-based learning to be realized, it is imperative that students are provided with a learning environment which enables them to generate new ideas, deepen their understandings, learn to think critically and gain various experiences (NRC, 2000).

The characteristics of the inquiry-based learning environment are as follows (Llwellyn, 2002, p. 60-61):

- The questions “What if?” and “I wonder...” are commonly used in class.
- There are concept maps on the walls.
- There is evidence of students studying outside the classroom as well.
- Students’ desks are arranged in pairs, in triple or quadruple groups.
- These classes are learning centers for individual and group studies.
- Bookshelves in classrooms contain novels, other books, magazines and other resources.
- The teacher’s desk is not located in the center or in front of the classroom; it is rather located on one side or at the back of classroom.
- There is a chest or box in the classroom to keep the portfolios and magazines for students.
- All the materials are placed in boxes or chests in a way that they can be easily reached.
- A video system is in place so as to record students’ presentations and watch them later to evaluate their performance.
- Computers are accessible for students to reach information outside the school building as well.

These kinds of inquiry-based learning environments with the above characteristics are effective learning environments where students are able to find answers to their questions on their own, since inquiry-based learning

is an efficient approach that focuses on question asking, critical thinking and problem solving. The last part of the quote “If you tell me, I will forget. If you show me, I will remember. If you make me do it, I will learn.” sums up the core of inquiry-based learning (Macy, 2003).

In an environment where students are responsible for and supportive of their own self-learning, they will be able to interpret the data they have collected, explain their observations, cases and facts and have confidence to state the relations among different variables (Al-Naqbi, 2010).

Students should have the right to speak during the process of inquiry-based learning which is also considered as a student-centered approach. Although there is a pre-determined learning environment in the first days of school, students’ opinions have to be taken into consideration and new regulations should be set based on their opinions later on (Llewellyn, 2002). It will also be a step forward in effectively establishing a learning-teacher process, preparing a learning environment in line with the requirements of inquiry-based learning approach.

Misconceptions Concerning Inquiry-Based Learning

The studies which investigate the reasons why inquiry-based learning is not used in class reveal that teachers have misconceptions about this method (Costenson & Lawson, 1986; Trowbridge & Bybee, 1996). Llewellyn (2002) lists these misconceptions as the following:

- Having students do hands-on experiments means that they are using inquiry-based learning.
- In inquiry-based learning, what the students need to do is not clear, which creates a chaos in class.
- Inquiry-based learning can be taught without paying attention to knowledge on a particular subject.
- Real inquiry occurs when students form their own questions and pursue them on their own.
- Inquiry-based learning means making students follow the exact steps given as the "scientific method".
- Inquiry-based learning is only appropriate for primary education students.
- Inquiry-based learning means constantly asking questions to the students.
- All science subjects should be taught with inquiry-based teaching method.
- In inquiry-based teaching method, the teacher is prepared to answer any kind of questions.
- Learning cannot be evaluated in inquiry-based education.
- Inquiry-based learning is applicable for only successful students.
- Inquiry is softened science-making, and it does not relate to scientific context.
- Inquiry-based learning can be implemented easily, since experiment kits are used.

Challenges Encountered in Inquiry-Based Environment

Some challenges encountered in science teaching in an inquiry-based environment are given below:

- It remains unclear what inquiry helps to structure (Campbell, Zhang, & Neilson, 2011).

- There are not enough examples which demonstrate how inquiry as a teaching strategy paves the way for classrooms (Campbell et al., 2011).
- There is a lack of clear collaboration between inquiry-based learning and scientific contents (Windschitl, Thompson, & Braaten, 2008).
- The curriculum is content-heavy and inquiry-based teaching takes so much time (Cheung, 2008; Hackling, 2005; Campbell et al., 2011).
- The high number of students, materials and experiments make it harder to manage the classrooms (Cheung, 2008; Hackling, 2005).
- Teachers fail to manage and control the student inquiry processes (Campbell et al., 2011; Keller, 2001).
- Students are unable to propose research questions regarding the subject being issued (Harlen, 1997).
- Teachers are reluctant to answer students' questions in inquiry-based learning (Harlen, 1997).
- Teachers have insufficient knowledge on their own area, and therefore feel unprepared to answer difficult questions asked by students (Deters, 2005; Pierce, 2001).

The reasons indicated above account for why teachers do not prefer inquiry-based learning while choosing their teaching methods.

References

- Açıköz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkan-Dilbaz, G. (2013). *Araştırma temelli öğrenmenin tutum, akademik başarı, problem çözme ve araştırma becerilerine etkisi*. Unpublished master thesis, Mersin University, Mersin.
- Al-Naqbi, A. K. (2010). The degree to which UAE primary science workbooks promote scientific inquiry. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 227-247.
- Alvarado, A. E., & Herr, P. R. (2003). *Inquiry-based learning using everyday objects: Hands-on instructional strategies that promote active learning in grades 3-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for science literacy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Anderson, R. D. (2007). Inquiry as an organizing theme for science curricula. In: S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 807-830). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arthur, C. (1993). *Teaching science through discovery*. Toronto: Macmillan Publishing Company.
- Babadoğan, M. C., & Gürkan, T. (2002). Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 149-180.
- Basağa, H., Geban, O., & Tekkaya, C. (1994). The effect of the inquiry teaching method on biochemistry and science process skill achievements. *Biochemical Education*, 22(1), 29-32.
- Bass, J. E., Contant, T. L., & Carin, A. A. (2009). *Teaching science as inquiry* (11th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Battista, M. T. (1999). Fifth graders' enumeration of cubes in 3D arrays: Conceptual progress in an inquiry-based classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(4), 417-448.
- Bayram, Z., Oskay, Ö. Ö., Erdem, E., Özgür, S. D., & Şen, Ş. (2013). Effect of inquiry based learning method on students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 988-996.
- Bell, R. L., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Bevevino, M. M., Dengel, J., & Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom internalizing: Concepts through inquiry learning. *The Clearing House*, 72(5), 275-278.
- Bianchini, J. A., & Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 177-209.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A., & Granger, E. M. (2010). Is inquiry possible in light of accountability? A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education*, 94(4), 577-616.
- Bolton, E. B., Brennan, M. A., & Terry, B. D. (2009). Students learn how nonprofits utilize volunteers through inquiry-based learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 285-294.
- 2018, Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal Of Science And Education, 2(1), 91-118

- Bonner, J. J. (2005). Which scientific method should we teach & when? *The American Biology Teacher*, 67(5), 262-264.
- Bozkurt, O., Orhan, A. T., & Kaynar, G. (2008). *Fen ve teknoloji laboratuvarı uygulamaları I-II*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Branch, J., & Oberg, D. (2004). *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Edmonton, AB: Alberta Learning.
- Branch, J. L., & Solowan, D. G. (2003). Inquiry-based learning: The key to student success. *School Libraries in Canada*, 22(4), 6-12.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Budak-Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: Sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Burden, R. P., & Byrd, D. M. (2003). *Methods for effective teaching* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bybee, R. W. (2003). *Science curriculum reform in the United States*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Bybee, R.W. (2006). Scientific inquiry and science teaching. In L.B. Flick & N.G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Campbell, T., Zhang, D., & Neilson, D. (2011). Model based inquiry in the high school physics classroom: An exploratory study of implementation and outcomes. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 258-269.
- Carin, A. A., & Bass, J. E. (2001). *Methods for teaching science as inquiry* (9th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Cheung, D. (2008). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratory work. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 107-130.
- Chung, H. M., & Behan, K. J. (2010). Peer sharing facilitates the effect of inquiry-based projects on science learning. *The American Biology Teacher*, 72(1), 24-29.
- Coghlan, A. T., Preskill, H., & Tzavaras Catsambas, T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2003(100), 5-22.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42-45.
- 2018, Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal Of Science And Education, 2(1), 91-118

- Colburn, A. (2004). Inquiring scientists want to know. *Educational Leadership*, 62, 63-67.
- Correiro, E. E., Griffin, L. R., & Hart, P. E. (2008). A constructivist approach to inquiry-based learning: A TUNEL assay for the detection of apoptosis in cheek cells. *The American Biology Teacher*, 70(8), 457-460.
- Costenson, K., & Lawson, A. E. (1986). Why isn't inquiry used in more classrooms? *American Biology Teacher*, 48(3), 150- 158.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 337-357.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Büyüköztürk, Ş., Yılmaz, A., Yücel, C., Koç, G., Korkmaz, İ., Tok, Ş., & Tok, T. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Davis, J. R. (1993). *Better teaching, more learning: Strategies for success in postsecondary settings* Phoenix, AZ: Oryx Press.
- DeBoer, G. E. (1991). *History of ideas in science education: Implications for practice*. New York: Teachers College Press.
- De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68(2), 179-201.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deters, K. M. (2005). Student opinions regarding inquiry-based labs. *Journal of Chemical Education*, 82(8), 1178-1180.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative Process*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Dickson, T. K. (2002). *Assessing the effect of inquiry-based professional developmenon science achievement tests scores*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Texas.
- Domjan, H. N. (2003). *An analysis elementary teachers' perception of teaching science as inquiry*. Unpublished master thesis, University of Houston, Houston.
- Donham, J. (2001). The importance of a model. DLM Donham, J. Bishop, C., Kulthau, C., & Oberg, D. (eds.), *Inquiry-based learning: Lessons from library power*. Worthington, OH: Linworth.

- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Duban, N., & Yaşar, Ş. (2007). *Fen ve teknoloji derslerinde kullanılan kavram haritalarının puanlanmasına ilişkin örnek uygulamalar*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 25-31.
- Duran, M. (2015). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 399-420.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school. Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Dyasi, H. (1999). What children gain by learning through inquiry. *Inquiry, thoughts, views and strategies for the K-5 classroom* (pp. 9-13). Arlington, VA: National Science Foundation.
- Eick, C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56.
- Fansa, M. (2012). *Araştırmaya dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ve tanınması ünitesindeki akademik başarı, fen dersine karşı tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Unpublished master thesis, Mustafa Kemal University, Hatay.
- Feldman, A., Chapman, A., Vernaza-Hernández, V., Ozalp, D., & Alshehri, F. (2012). Inquiry-based science education as multiple outcome interdisciplinary research and learning (MOIRL). *Science Education International*, 23(4), 328-337.
- Flick, L. B. (2000). Cognitive scaffolding that fosters scientific inquiry in middle level science. *Journal of Science Teacher Education*, 11(2), 109-129.
- Gallagher-Bolos, J. A., & Smithenry, D. W. (2004). *Teaching inquiry-based chemistry: Creating student-led scientific communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Germann, P. J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: An interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development, academic ability, and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-783.
- Goossen, L. H. (2002). *Classroom questioning strategies as indicators of inquiry-based science instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Gordon, N., & Brayshaw, M. (2008). Inquiry based learning in computer science teaching in higher education. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 7(1), 22-33.

- Gormally, C., Brickman, P., Hallar, B., & Armstrong, N. (2011). Lessons learned about implementing an inquiry-based curriculum in a college biology laboratory classroom. *Journal of College Science Teaching*, 40(3), 45.
- Hackling, M. W. (2005). *Working scientifically: Implementing and assessing open investigation work in science*. Western Australia: Department of Education and Training.
- Hamm, M., & Adams, D. (1992). *The collaborative dimensions of learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hammerman, E. (2006). *8 Essentials of inquiry-based science, K-8*. California: Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Harlen, W. (1997). Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom. *Research in Science Education*, 27(3), 323.
- Harlen, W. (2004). *Evaluating inquiry-based science developments: A paper commissioned by the National Research Council in preparation for a meeting on the status of evaluation of inquiry-based science education*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Hassard, J. (2005). *The art of teaching science*. Newyork, NY: Oxford University Press.
- Haury, D. L. (1993). Teaching science through inquiry. ERIC CSMEE Digest.
- Herron, M. D. (1971). The nature of scientific enquiry. *School Review*, 79(2), 171-212.
- Hinrichsen, J., Jarrett, D., & Peixotto, K. (1999). *Science inquiry for the classroom: A literature review*. The Northwest Regional Education Laboratory Program Report, 1-17.
- Hogan, K., & Berkowitz, A. R. (2000). Teachers as inquiry learners. *Journal of Science Teacher Education*, 11(1), 1-25.
- Howe, A. C. (2002). *Engaging children in science*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Howe, A. C. & Jones L. (1993). *Engaging children in Science* (2rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice-Hall.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorgenson, O., Cleveland, J., & Vanosdall, R. (2004). *Doing good science in middle school: A practical guide to inquiry-based instruction*. Arlington, VA: NSTA Press
- Joyce, B., & Calhoun, E. (1996). *Learning experiences in school renewal*. Eugene, Oregon: The ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.

- Keller, J. T. (2001). *From theory to practice creating an inquiry-based science classroom*. Unpublished master thesis, Pacific Lutheran University, Tacoma, WA.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.
- Keys, C. W., & Bryan, L. A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 631-645.
- Keys, C. W., & Kennedy, V. (1999). Understanding inquiry science teaching in context: A case study of an elementary teacher. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), 315-333.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Krajcik, J., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredricks, J., & Soloway, E. (1998). Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 313-350.
- Küçükler, S. (2008). *Bilgisayar destekli sorgulayıcı-araştırma yönteminin öğrencilerin kimyasal reaksiyonlar konusundaki kavramsal değişimlerine etkisi*. Unpublished master thesis, Gazi University, Ankara.
- Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Kyle, W. C. (1980). The distinction between inquiry and scientific inquiry and why high school students should be cognizant of the distinction. *Journal of Research in Science Teaching*, 17(2), 123-130.
- Laipply, R. S. (2004). *A case study of self-efficacy and attitudes toward science in an inquiry-based biology laboratory*. Unpublished doctoral dissertation, Akron University, Ohio.
- Lawson, A. E. (2010). *Teaching inquiry science in middle and secondary schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lechtanski, V. L. (2000). *Inquiry-based experiments in chemistry*. Washington, DC: American Chemical Society/Oxford University.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquiry within: Implementing inquiry-based science standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry: A case study approach*. Thousand Oaks, CA: NSTA Press & Corwin Press.
- Lloyd, C., & Contreras, N. (1987). What research says: Science inside-out. *Science and Children*, 25(2), 30-31.
- Lim, B. R. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Indiana.
- Lindberg, D. H. (1990). What goes' round comes' round doing science. *Childhood Education*, 67(2), 79-81.
- Lindquist, W. P. (2001). *A case study of online collaborative inquiry in an elementary classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.

- Macy, A. J. (2003). Inquiry-based biomedical signal processing laboratory: from practice to simulation. In *Engineering in Medicine and Biology Society, Proceedings of the 25th Annual International Conference of the IEEE* (Vol. 4, pp. 3513-3516). IEEE.
- Marek, E. A., & Cavallo, A. M. (1997). *The learning cycle: Elementary school science and beyond*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Martin, R., Sexton, C., Franklin, T., & Gerlovich, J. (2005). *Teaching science for all children: An inquiry approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *Science Teacher*, 69(2), 34-37.
- Martin-Hansen, L. M. (2005). Crayfish investigations: Inquiry in action for grades 4-8. *Science Activities*, 41(4), 3-6.
- Mattheis, F. E., & Nakayama, G. (1988). *Effects of a laboratory-centered inquiry program on laboratory skills, science process skills, and understanding in middle grades students*: ERIC Document Reproduction Service No. ED307148.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (1997). Meaningful learning in science: The human constructivist perspective. In G. D. Phye (Ed.), *The educational psychology series. Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 405-447). San Diego, CA: Academic Press.
- Mui, M. S. (2010). Experiencing clay: Inquiry-based learning and assessment for learning. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 244-256.
- Narode, R., Heiman, M., Slomianko, J., & Lochhead, J. (1987). *Teaching thinking skills: Science*. Washington, DC: National Education Association.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s.355-415). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council [NRC]. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Olson, S., & Loucks-Horsley, S. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.

- Owens, R. F., Hester, J. L., & Teale, W. H. (2002). Where do you want to go today? Inquiry-based learning and technology integration. *The Reading Teacher*, 55(7), 616-625.
- Perry, V. R., & Richardson, C. P. (2001). *The New Mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning*. Paper presented at the 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Reno.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Pierce, W. (2001). Inquiry made easy. *Science and Children*, 38(8), 39.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Quintana, C., Zhang, M., & Krajcik, J. (2005). A framework for supporting metacognitive aspects of online inquiry through software-based scaffolding. *Educational Psychologist*, 40(4), 235-244.
- Rakow, S. J. (1986). *Teaching science as inquiry*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (1991). *Science for all Americans*. New York, NY: Oxford University Press.
- Sandoval, W. A., Deneroff, V., & Franke, M. L. (2002). *Teacher identity and practice in inquiry-based science*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA.
- Schwab, J. J. & Brandwein P. F. (1962). The teaching of science as enquiry. In J. J. Schwab & P. F. Brandwein (Eds.), *The teaching of science* (pp. 3-103). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sever, D. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Shih, J. L., Chuang, C. W., & Hwang, G. J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology and Society*, 13(4), 50-62.
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D., & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111-126.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Spaulding, D. T. (2001). *Stakeholder perceptions of inquiry-based instructional practices*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York, Albany.
- Spronken-Smith, R., Bullard, J. O., Ray, W., Roberts, C., & Keiffer, A. (2008). Where might sand dunes be on Mars? Engaging students through inquiry-based learning in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 71-86.
- Suchman, J. R. (1961). Inquiry training: Building skills for autonomous discovery. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 7(3), 147-169.

- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T., & Koparan, S. (2010). Analoji ve araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı rehber materyal uygulaması ile buna yönelik öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-53.
- Şenocak, E., & Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 359-366.
- Şensoy, Ö. (2009). *Fen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 31, 147-158.
- Tobin, K. G., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trowbridge, L. W., & Bybee, R. W. (1996). *Teaching secondary school science, strategies for developing scientific literacy* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Trowbridge, L. W., Bybee, R. W., & Powell, J. C. (2000). *Teaching Secondary School Science*, Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Tsai, C. C., & Tuan, H. L. (2006). *Investigating the inquiry-based instruction effects on the 8th graders' perceptions about learning environments in the physical science*. Paper presented at the APERA Conference, Hong Kong.
- Tseng, C. H., Tuan, H. L., & Chin, C. C. (2013). How to help teachers develop inquiry teaching: Perspectives from experienced science teachers. *Research in Science Education*, 43(2), 809-825.
- Wadsworth, B. J. (1978). *Piaget for the classroom teacher*. New York, NY: Longman.
- Walker, K. A., & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Wallace, C. S., & Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 936-960.
- Wallace, R. S. (1997). *Structural equation model of the relationships among inquiry-based instruction, attitudes toward science, achievement in science and gender*. Unpublished doctoral dissertation, Northon Illinois University, Chicago.
- Wenk, L. (2000). Improving Science Learning: Inquiry-based and traditional first-year college science curricula. *Dissertation Abstracts International*, 61(10), 3885A. (University Microfilms No. AAT 9988852)

- White, B. Y., Shimoda, T. A., & Frederiksen, J. R. (1999). Enabling students to construct theories of collaborative inquiry and reflective learning: Computer support for metacognitive development. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 10, 151-182.
- Wilder, M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 41(4), 37-43.
- Wilke, R. R., & Straits, W. J. (2005). Practical advice for teaching inquiry-based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher*, 67(9), 534-540.
- Windschitl, M. (2003). Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education*, 87(1), 112-143.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education*, 92(5), 941-967.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (Çev., Mine Özünlü). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Wu, H. K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth grade's inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zacharia, Z. (2003). Beliefs, attitudes, and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 792-823.
- Zion, M., & Slezak, M. (2005). It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 875-894.



***Investigating Reflective Thinking Levels of Prospective Teachers According to Some Variables**

Banu Aras ^{*1}, İrem Şiringül ^{*2}, Ferat Park ^{*3}

Abstract

The aim of this study is to study the conceptual variables of the prospective teachers' reflective target levels. The researcher study group is 336 students with a suitable sampling method. In the research scale, the reflection filter on the South (2008) is within the Thinking Scale. T-test and one-way analysis of variance were used to analyze the data. The level of significance of the analysis is also .05. Examining research findings, reflective level levels of teacher candidates, approach of the situation that should be impressive by gender, research of diversity of levels, depth follow-up, status and status.

Key Words: reflective thinking, faculty of education, prospective teachers

***Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenen değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 336 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek olarak Güney (2008) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, cinsiyet açısından yansıtıcı düşünme ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık gösterirken bilimsel dergi takip etme durumu, anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yansıtıcı düşünme, eğitim fakültesi, öğretmen adayları

^{*1}**Corresponding Author:** Banu Aras, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, banuaras1@gmail.com

²İrem Şiringül, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, iremsiringul1@gmail.com

³Ferat Park, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, feratpark@gmail.com

*II. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK-İCSE)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

İçinde bulunduğumuz dünya şartları varlığını güçlü bir şekilde gösterebilecek düşünen insan istemektedir (Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Düşünme, görmediğimiz ve işitmediğimiz şeyleri aklımıza getirme olayıdır (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997). İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan amaca yönelik organize zihinsel süreç düşünme olarak adlandırılmaktadır (Çubukçu,2004). Bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl öğrendikleri ve bunlara etki eden etmenlerin ne olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması beklenmektedir (Güven ve Kürüm,2006). Bireyler, zihinsel yaşantıları zenginleştikçe karşılarına çıkan problemlere farklı çözüm yolları bularak bakış açılarının genişlediğini göreceklere (Güvenç, 2012). Yansıtma kavramı, bireylerin gerçekte ne yapacaklarını yakından incelemeyi temel alan bir yaklaşımdır. Yansıtma ifadesi bir eylemi; Yapılan uygulama işe yaradı mı? Neden işe yaradı? Neden işe yaramadı? Başka ne yapılabilir? Gibi sorularla sorgulama durumunu kapsamaktadır. Buradan yola çıkarak yansıtma, uygulamayı yeniden gözden geçirerek konu üzerinde düşünme durumlarını içermektedir (Schön,1983; akt: Kozan,2007). Bir durum üzerinde yansıtma, gerçekleştirilen eylemi her yönüyle ele alarak değerlendirme, kasıtlı ve sistematik bir şekilde üzerinde düşünmedir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Rodgers (2002)'e göre yansıtmanın altı bilimsel adımını takip etmek gerekir:

1. Tecrübe
2. Tecrübenin kendiliğinden yorumu
3. Tecrübenin dışında ortaya çıkan sorun veya problemleri isimlendirme
4. Ortaya çıkan sorun veya problemlere olası çözümler üretme
5. Hipotezleri barındıran açıklamaları analiz ederek parçalara ayırma
6. Belirlenen hipotezin test edilmesi

Presseisen (1985), düşünme becerilerini "temel işlemler, karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme" şeklinde ele almaktadır (akt: Güvenç, 2012). Bir deneyim ile başlayan konuyu içsel olarak araştırma ve inceleme süreci yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmaktadır (Demiralp ve Kazu, 2012). Bireyden, süreç boyunca aldığı yolun farkında varıp ortaya koyduğu ürün üzerinde yorum yaparak kazandığı deneyimleri sonraki deneyimlerinde de faydalanabilmesi beklenmektedir (Başol ve Gencel, 2013). Yansıtıcı düşünmenin kasıtlı geliştirilen bir beceri olduğu göz önüne alınırsa bu becerinin okulda kazandırılması büyük önem arz etmektedir (Durdukoca ve Demir, 2012).

Dewey (1933)'in yansıtıcı düşünme üzerine yapmış olduğu çalışmalar öğretmen eğitimindeki modern yansıtıcı uygulamalar için oldukça önemli bir kaynak görevi üstlenmektedir (Akt: Pollard, 2008: 401). Yansıtıcı düşünmeyi; Amerika'da Ulusal Personel Gelişim Konseyi (NSDC), Ulusal Eğitim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (NCTAF) gibi birçok kurum ve kuruluş tarafından tüm öğretmen ve öğrencilerin sahip olması gereken bir standart beceri olarak belirlemişlerdir (Tok, 2008). Dewey (1933), yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyde bulunması gereken özellikleri de aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Açık fikirlilik
2. Tam isteklilik
3. Sorumluluk (Akt: Kızılkaya ve Aşkar,2009).

Yansıtıcı düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için, ilk olarak öğretmenlerin bu düşünme becerisine sahip olması ve sürekli geliştirip kullanabiliyor olması gerekir (Duban ve Yelken, 2010). Bu nedenle eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları ve donanım durumları önemli olmaktadır (Üstün, 2011).

Yeni öğretim programı hem öğretmenlerin hem öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek çeşitli etkinlikler barındırmaktadır (Alp ve Taşkın, 2008). Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle bu düşünme becerisini kendisinin içselleştirmiş olması gerekir (Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Dewey (1904, 1965) ise öğretim programlarının öğretmen adaylarının teorik bilgiyi pratiğe aktarma sorunlarına yani yansıtmalarına yardım edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgularken eğitim ile ilgili problemlerin üstesinden gelebilmesi için öğretmen adaylarına kendilerini

yansıtıcı düşünme, bilimsel bilgi ile uygulama arasında bağ kurulmasını sağladığı için öğretmen eğitiminde oldukça önemlidir (Altınok, 2002). Yansıtıcı düşünmeyi benimseyen öğretmen özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Norton, 1996; akt: Demirel, 2008).

1. Öğretimde değişiklik yapmak amacı ile düşünür ve süreci değerlendirir.
2. Öğretim uygulamalarına yönelik gelen tüm eleştirilere karşı açık fikirlidir ve çözüm odaklıdır.
3. Her öğrencinin gelişim aşamalarından (bireysel, eğitimsel) kendilerini sorumlu tutarlar.
4. Öğretme sanatı ve bilimin olumlu yönleri ile ilgilenirler.
5. İleri görüşlü olurlar ve öğrencilerinin de ileri görüşlü olmalarına imkân sağlarlar.
6. Problemlerle karşılaştıklarında bu problem durumunu yalnızca tanımlayıp genellemezler. Kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama yaklaşımlarını değiştirmek amacıyla da kullanırlar.

Bu sebeple öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi hususu önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu probleme yanıt ararken aşağıdaki alt problemlere de yer verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında bilimsel dergi takip durumu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anne eğitim durumu açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında baba eğitim durumu açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Problem Durumu

Öğretmenlerin, 21. Yy öğretmen becerilerinin etkinliği açısından olumlu gelişmeler gösterebilmesi için özleştirici yapabildiği, açık fikirli, eleştirel ve özgün düşünebilen nitelikli öğretmen olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerden en önemlilerinden biri de öğretmenlerin yansıtıcı düşünebilme becerileridir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi, eğitim ve öğretim sürecinde, kendilerini denetlemeleri ve özleştirici yapabilmeleri açısından yansıtıcı düşünme düzeylerini arttırmak, tedbir almak ve yapılacak çalışmaları belirlemek ve katkı sağlayabilmek için ilk önce öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri belirlenmelidir.

Öğretmen adaylarının aldıkları öğreniminin son sınıfında yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi edindikleri bilgileri kullanarak hayata geçirebilme düzeylerinin belirlenmesi için de etkilidir.

Bu araştırmanın genel amacı Afyonkarahisar ilindeki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinde cinsiyet, bilimsel dergi takip durumu, anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır.

Literatürde bulunan çalışmalar incelendiğinde anne ve baba eğitim durumu, bilimsel dergi takip etme durumu değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda bu araştırma literatüre katkıda bulunacağından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma evren ve örnekleme, verilerin toplama aracı ve verilerin analiz yöntemine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği çalışıldığı bu araştırma nicel araştırma yöntemi olan tarama modeline göre planlanmış ve örneklem sayısının çok fazla olmasından dolayı genel tarama modeli kullanılmıştır. Çok sayıda elemanın toplanması ile oluşan evrende genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama modeli genel tarama modelidir (Karasar, 2016).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 272(%80,95)'si kız ve 64(%19,05)'si erkek olmak üzere toplam 336 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu çalışma evreninden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, 2014) ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği: Verilerin toplanmasında, Güney (2008) tarafından geliştirilmiş olan Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 27 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Ölçek her maddenin karşısında bulunan kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), çok az katılıyorum (3), katılmıyorum (4) ve kesinlikle katılmıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'tir. Ölçekten alınan toplam puan düştükçe yansıtıcı düşünme düzeyi yükselmektedir.

Güney (2008) geliştirdiği 27 maddelik yansıtıcı düşünme ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısını .95 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uygulanan ölçek, $.90 < \alpha < 1.00$ sonuçlarına göre yüksek düzeyde güvenilirdir (Özdamar, 1999; Akt: Tavşancıl, 2006). Ölçekte öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için cinsiyet, bilimsel dergi takip durumu, anne ve baba eğitim durumu soruları yer almaktadır.

Verilerin analizi sürecinde;

Maddelerin tamamı için frekans ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin, cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyinin, bilimsel dergi takip durumu, anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır.

Ölçek puanlarının değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar ise şu şekildedir; "1.00-1.79, kesinlikle katılıyorum; 1.80-2.59, katılıyorum; 2.60-3.39, çok az katılıyorum; 3.40-4.19, katılmıyorum; 4.20-5.00, kesinlikle katılmıyorum". Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek için yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada belirlenen problem ve alt problemlere uygun olarak analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri ile yansıtıcı düşünme düzeylerindeki farklılıkları belirlemek için gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda, aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Problem 1: Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin dağılımı nasıldır?

Öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme ölçeğinde bulunan maddelerin toplamına ilişkin frekans, aritmetik ortalama değerleri ve katılma düzeyleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Maddelerine Ait, Frekans, Aritmetik Ortalama Değerleri ve Katılma Düzeyleri

Maddeler		1	2	3	4	5	\bar{x}	K.D.
1.Öğrencilerime problem çözme konusunda cesaret veririm.	f	211	113	6	3	3	1,43	K.K.
	%	62,8	33,6	1,8	0,9	0,9		
2.Öğrencilerimin geleceğe yönelik plan	f	188	128	14	2	4	1,52	K.K.

yapmalarını sağlarıım.	%	56,0	38,1	4,2	0,6	1,2		
	f	187	121	22	5	1		
3.Gerekli ders planını hazırlarım.	%	55,7	36,0	6,5	1,5	0,3	1,54	K.K.
	f	170	120	28	12	6		
4.Ders bitiminde anlatılan konunun tekrarını yaparım.	%	50,6	35,7	8,3	3,6	1,8	1,70	K.K.
	f	194	116	14	7	5		
5.Öğrencilerimle empati kurarım.	%	57,7	34,5	4,2	2,1	1,5	1,55	K.K.
	f	165	115	27	10	19		
6.Problemlere alternatif çözümler üretirim.	%	49,1	34,2	8,0	3,0	5,7	1,81	K.
	f	124	102	20	42	48		
7.Görsel ve işitsel araçlar kullanmam.	%	36,9	30,4	6,0	12,5	14,3	2,36	K.
	f	132	119	34	26	25		
8.Ders anlatırken kavram haritalarını kullanmam.	%	39,3	35,4	10,1	7,7	7,4	2,08	K.
	f	145	115	24	30	22		
9.Öğrencilerim için erişim dosyaları hazırlamam ve düzenli olarak kontrolünü yapmam.	%	43,2	34,2	7,1	8,9	6,5	2,01	K.
	f	161	104	34	20	17		
10.Öğrencilerimin eski yaşantılarını yenileriyle harmanlamasına yardımcı olmam.	%	47,9	31,0	10,1	6,0	5,1	1,89	K.
	f	159	121	19	20	17		
11.Bilgiye verdiğim önem kadar beceriye önem vermem.	%	47,3	36,0	5,7	6,0	5,1	1,85	K.
	f	182	108	13	21	12		
12.Öğrencilerimi üretken olma konusunda teşvik etmem.	%	54,2	32,1	3,9	6,3	3,6	1,72	K.K.
	f	181	106	24	13	12		
13.Olumsuzluklar ve zorluklarla nasıl baş edeceğimi bilmem.	%	53,9	31,5	7,1	3,9	3,6	1,71	K.K.
	f	198	98	13	18	9		
14.Öğrencilerime gereken sıcaklığı göstermem.	%	58,9	29,2	3,9	5,4	2,7	1,63	K.K.
	f	196	100	13	15	12		
15.Sınıf kültürüne ve iklimine önem vermem.	f						1,65	K.K.

	%	58,3	29,8	3,9	4,5	3,6		
16.Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimine değer vermem.	f	209	93	11	11	12	1,58	K.K.
	%	62,2	27,7	3,3	3,3	3,6		
17.Mesleğimle ilgili yenilikleri takip etmem.	f	197	97	19	15	8	1,63	K.K.
	%	58,6	28,9	5,7	4,5	2,4		
18.Arkadaşlarımla bir etkileşim içerisinde değilim.	f	198	98	14	14	12	1,64	K.K.
	%	58,9	29,2	4,2	4,2	3,6		
19.Hayat boyu öğrenme felsefesini benimsemem ve tatbik etmem.	f	183	106	22	17	8	1,69	K.K.
	%	54,5	31,5	6,5	5,1	2,4		
20.Yönetimle olan ilişkilerim iyi değildir.	f	182	104	23	21	6	1,70	K.K.
	%	54,2	31,0	6,8	6,3	1,8		
21.Geleceğe dönük olarak mesleğimle ilgili gelişim planları yapmam.	f	189	106	16	17	8	1,65	K.K.
	%	56,3	31,5	4,8	5,1	2,4		
22.Neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yapacağıma dikkat etmem.	f	191	99	22	14	10	1,66	K.K.
	%	56,8	29,5	6,5	4,2	3,0		
23.Öğrenci seviyesi ve düzeyine önem vermem.	f	192	96	22	16	10	1,67	K.K.
	%	57,1	28,6	6,5	4,8	3,0		
24.Okul içi ve dışı yaşantıların özümsemesine önem vermem.	f	196	97	21	10	12	1,64	K.K.
	%	58,3	28,9	6,3	3,0	3,6		
25.Ceza ve ödül sistemini kullanmam.	f	155	102	47	16	16	1,91	K.
	%	46,1	30,4	14,0	4,8	4,8		
26.Öğrencilerimin derse eşit katılımını sağlamam.	f	197	101	16	11	11	1,62	K.K.
	%	58,6	30,1	4,8	3,3	3,3		
27.Konuları anlatmak için istekli değilim.	f	195	90	15	24	12	1,71	K.K.
	%	58,0	26,8	4,5	7,1	3,6		

K.D.: Katılım düzeyi, K.K.: Kesinlikle Katılıyorum, K.: Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde, Frekansların ortalamaları, her maddenin cevapları dikkate alındığı zaman, “kesinlikle katılıyorum” %53.76, “katılıyorum” %31.69, “çok az katılıyorum” %6.10, “katılmıyorum” %4.74 ve “kesinlikle katılmıyorum” %3.71 şeklinde hesaplanmıştır. Verilen tüm maddelere ait cevapların ortalaması ise 1.72 hesaplanmıştır. Ölçekte toplam puanın az olması, öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek olduğunu gösterdiği için genel olarak öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Alt Problem 1: Cinsiyet açısından, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin İlişkisiz Örneklem için T-testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.D.	df	t	p
Toplam	Kız	272	45,37	17,80	334	-2,72	,00
	Erkek	64	52,34	20,82			

Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için ilişkisiz örneklem için t-testinde, kız öğretmen adaylarının test puan ortalaması (\bar{X} :45.37) ile erkek öğretmen adaylarının test puan ortalaması (\bar{X} :52.34) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (t:-2.72, p:.00, p<.05). Test puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin kız öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Alt Problem 2: Bilimsel dergi takip durumu açısından, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin bilimsel dergi takip durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bilimsel Dergi Takip Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Dergi Takip	N	\bar{X}	S.D.	S.E.	F	P	Farkın Kaynağı
Genel Toplam	Hiç(1)	144	49,22	19,52	1,62	2,42	,06	
	Bazen(2)	156	43,91	16,87	1,35			
	Sık Sık(3)	22	46,68	19,20	4,09			
	Her Zaman(4)	14	51,71	23,04	6,15			
	Toplam	336	46,69	18,58	1,01			

Tablo 3 incelendiğinde bazen bilimsel dergi takip eden öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzey puanlarının aritmetik ortalaması en düşük ($x = 43.91$) ve her zaman bilimsel dergi takip eden öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzey puanlarının aritmetik ortalaması en yüksektir ($x = 51.71$).

Ölçeğin tüm cevaplarına ilişkin varyans analizi sonucunda p değeri .06 olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin bilimsel dergi takip durumu açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur ($p: .06, p > .05$).

Alt Problem 3: Anne eğitim durumu açısından, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S.D.	S.E.	F	P	Farkın Kaynağı
Genel Toplam	Okur-yazar değil	13	45,53	9,70	2,69	,08	,98	
	İlkokul	177	46,55	18,60	1,39			
	Ortaokul	61	47,88	18,14	2,32			
	Lise	52	46,40	19,53	2,70			
	Üniversite+	33	46,18	21,17	3,68			
	Toplam	336	46,69	18,58	1,01			

Tablo 4 incelendiğinde anne eğitim durumu “okur-yazar değil” olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması en düşük ($x = 45.53$) ve anne eğitim durumu ortaokul olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması en yüksektir ($x = 47.88$). Genel olarak bakıldığında anne eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzey puanlarının ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin, anne eğitim durumlarına göre incelenmesinde;

Ölçeğin tüm cevaplarına ilişkin varyans analizi sonucunda p değeri .98 olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin anne eğitim durumu açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur ($p: .98, p > .05$).

Alt Problem 4: Baba eğitim durumu açısından, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmış ve bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S.D.	S.E.	F	P	Farkın Kaynağı
--	---------------	---	-----------	------	------	---	---	----------------

	Okur-yazar değil	19	45,05	18,70	4,29		
	İlkokul	99	46,29	17,84	1,79		
	Ortaokul	61	45,11	16,63	2,12		
Genel Toplam	Lise	77	48,07	19,41	2,21	,29	,87
	Üniversite+	80	47,47	20,31	2,27		
	Toplam	336	46,69	18,58	1,01		

Tablo 5 incelendiğinde baba eğitim durumu “okur-yazar değil” olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması en düşük ($x = 45.05$) ve baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması en yüksektir ($x = 48.07$). Genel olarak bakıldığında baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tüm cevaplarına ilişkin varyans analizi sonucunda p değeri .98 olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin baba eğitim durumu açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur ($p < .06$, $p > .05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının; yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi, yansıtıcı düşünme düzeylerinde cinsiyet, bilimsel dergi takip durumu, anne ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma sonucunda ise 336 kişiye uygulanan 27 maddelik ölçeğin ortalama madde puanı, 1.72 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark varken, bilimsel dergi takip etme durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Lee (2005); yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bireylerin yeni fikirler üretmenin yanı sıra kişisel gelişimlerinde de olumlu etki yaptığını ve öğretmen adaylarına yansıtıcı düşüncelerini geliştirecek dersler verilmesinin önemli olduğunu vurgulanmıştır. Yapılan bu araştırma da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek çıkması kendi kişisel gelişimleri için olumlu bir süreç içerisinde olduklarını gösteren bir bulgudur.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme eğilimlerini tespit etmek için yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin “orta düzeyde” olduğu görülmüştür (Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014).

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri becerilerine ilişkin görüşleri % 73.4 ile “Tamamen katılıyorum” şeklindedir (Alkan ve Gözel, 2013).

Cinsiyet açısından incelemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda p değeri .00 hesaplanmıştır. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. ($p < 0.05$). Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Literatür incelendiğinde elden edilen sonuca göre benzer çalışmalar görülmüştür.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında kadın öğretmen adayları lehine bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Baykara Özaydınlık ve Erdem, 2017). Bir

başka araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Durdukoca ve Demir, 2012).

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre bulgular değerlendirildiğinde; kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine yansıtıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Alkan ve Gözel, 2013). Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak; cinsiyet değişkeni ile yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduğu çalışmalarda görülmüştür. Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu'nun (2014), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler erkek öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler kız öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyete ortak etkisi belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyetin yansıtıcı düşünme eğilimine ortak etkisinin olmadığı ancak ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, cinsiyetin yansıtıcı düşünme eğilimine ortak etkisinin "Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik" alt boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır (Kandemir, 2015).

Phan (2007), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada erkek üniversite öğrencileriyle kız üniversite öğrencileri arasında yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını sonucuna varmıştır.

Bilimsel dergi takip durumu açısından incelemek için yapılan varyans analizi sonucunda p değeri .06 hesaplanmıştır. Bilimsel dergi takip durumu açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur($p>0.05$).

Anne eğitim durumu açısından incelemek için yapılan varyans analizi sonucunda p değeri .98 hesaplanmıştır. Anne eğitim durumu açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur($p>0.05$).

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim durumu değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydın ve Çelik, 2013).

Baba eğitim durumu açısından incelemek için yapılan varyans analizi sonucunda p değeri .98 hesaplanmıştır. Baba eğitim durumu açısından öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur($p>0.05$). Bulunan sonucu destekler nitelikte olan Aydın ve Çelik (2013)'ün yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan çalışmada baba eğitim durumu değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyinin öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılık gösterirken; bilimsel dergi takip durumu, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Kızların yansıtıcı düşünme düzeyleri, erkeklerin yansıtıcı düşünme düzeyinden yüksek bulunmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Kaynakça

- Alkan, V., ve Gözel, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Education Sciences*, 8(1), 1-12.
- Alp, S., ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). “Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Altınok, H. (2002). “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 66-73.
- Aydın, M., ve Çelik, T. (2013). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 169-181.
- Bakioğlu, A.; Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-75.
- Başol, G., ve Evin-Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi.
- Demiralp, D., ve Kazu, H. (2012). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Akademi, Ankara.
- Duban, N., ve Yelken T. Y. (2010). “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19)2, 343-336.
- Durdukoca, Ş. F., ve Demir, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu/Reflective Thinking Levels Of Primary School Teachers According To Some Variables And The R. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20).
- Gedik, H., Akhan, N. E., ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri. *Mediterranean Journal Of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Güney, K. (2008). “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”. Yayınlanmamış doktora tezi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*, Elazığ.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 75-90
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Denizli.
- Kandemir, M. (2015). İlköğretim Matematik Ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34, 154.
- Kozan, S. (2007). Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi (Doctoral Dissertation), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.

- Norton, J. L. (1997). Locus Control And Reflective Thinking İn Preservice Teachers. *Education Chula Vista*, 117 (3), 401-410.
- Özaydınlık, K. B., ve Erdem, M. (2017). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Algıları ve Öğretimsel Karar Süreçleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13).
- Phan, H. P. (2007). An Examination Of Reflective Thinking, Learning Approaches, And Self-Efficacy Beliefs At The University Of The South Pacific: A Path Analysis Approach. *Educational Psychology*, 27(6), 789-806.
- Pollard, V. (2008). Ethics and reflective practice: Continuing the conversation. *Reflective practice*, 9(4), 399-407.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına Ve Yansıtımalarına Etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Üstün, G. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.



Analysis Of High School Students' Self Concept Levels According To Various Variables

Şükrü Dutar*¹, Mehmet Ali Çakır*², Busem Yeşilkılıç*³

Abstract

In this study, the objective is to analyse high school students' levels of self-concept together with various demographic variable. Work group of the study consisted of 5 high schools that are in Kütahya central district and Aslanapa district and that are considered to be at middle socio-economic level. The study was conducted on a total of 198 students including 106 girls and 92 boys attending the 11th and 12th grade in 5 high schools Data was collected using Self-Concept Inventory developed by Baymur (1968). Data was analysed using SPSS 22 package software, and since data did not show normal distribution according to Shapiro-Wilk value as a result of normality test and variance analysis conducted, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis test, among non-parametric tests, were used. As a result of findings obtained in the research; no significant differences were found between students' level of self-concept as per variables such as gender, academic achievement, socio-economic level, age and place of residence. Again similarly, it was concluded that there were no significant differences in high school students' levels of self-concept at the 11th and 12th grades among high schools located in Kütahya central district and Aslanapa district, also among high schools located only in Aslanapa district. Apart from these, a significant difference was found among students' level of self-concept from two high schools located in Kütahya.

Key Words: Self, self-concept, high school students

Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Demografik Değişkenlerle Birlikte Benlik Tasarımı Düzeylerinin İncelenmesi

Öz

Bu araştırmada da lisede öğrenim gören öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlerle birlikte benlik tasarımı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya merkezde bulunan 2 okul ve Aslanapa ilçesinde bulunan 3 okul oluşturmaktadır. Toplamda 5 okulda, 11. ve 12. Sınıfta öğrenim gören 105 kız ve 91 erkek olmak üzere 196 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Baymur (1968) tarafından geliştirilen Benlik Tasarımı Envanteri kullanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Veriler SPSS 22 paket programıyla analiz edilmiş olup yapılan normallik testi ve varyans analizi testi neticesinde, verilerin Shapiro-Wilk değerine göre normal dağılım göstermemesinden ötürü non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma için ayrı ayrı oluşturulan alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, yaş ve yaşanan yer değişkenlerine göre benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine benzer şekilde 11. ve 12. Sınıf düzeyinde, Kütahya ve Aslanapa'daki liseler arasında, sadece Aslanapa ilçesinde yer alan liseler arasında da öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunların dışında Kütahya merkezde bulunan iki lisede, öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının detaylı olarak verilmesinden sonra benzer çalışma sonuçlarına da yer ayrılmış, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Benlik, benlik tasarımı, lisede öğrenim gören öğrenciler.

*¹**Corresponding Author:** MEB, Türkiye, sukrudutar@gmail.com

*² Dr. Öğr. Üyesi, MAKÜ, Türkiye, macakir@mehmetakif.edu.tr

*³ MEB, Türkiye, busemyesilkilic@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu genel özellikleri itibarıyla bir bütün içinde var olan ve aslına bakıldığında çok karmaşık bir yapıyı kendisinde bulduran bir varlıktır. Bu konudaki merakları gidermek için küçük adımlarla başlayan insan doğasını anlama serüveni, günümüzde de artarak devam etmektedir.

Sahip olunan fiziksel özelliklerine ek olarak insan, akılcı hareketleriyle, olaylara karşı vermiş olduğu duygusal tepkilerle ve bunlara ek olarak kendi düşünce sistemini oluşturan bilişleriyle önem kazanmaktadır. Buradan hareketle sahip olunan bilişlerin en başında gelen ve insanı insan yapan nitelikte değer taşıyan yargıların, kişinin kendine yönelik algıları, kendini algılayış biçimi olduğu görülmektedir. İşte bu noktada benlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yurdagül'e (1987) göre benlik, "gerçeğin farkında olmak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak; geleceğe ilişkin tasarımlar yapmak, savunma düzenekleri geliştirmek" şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Aslan, 1992). Benliğimiz bizim kendimizin farkında olduğumuz tutumların, değerlerin, öznel algılayış biçimimizin bir yansımasıdır. Hem zihinsel bir kapasitenin hem de hayatımızdaki her konuda fark ettiklerimizin bir araya getirdiği oluşumdur. Geçmişte yaşadıklarımız, deneyimlerimiz, geleceğe dair düşüncelerimiz, bizi biz yapan ve özgün kişiliğe sahip olmamızı sağlayan özellikler bütünüdür (Kozacıoğlu ve Gördürür, 1995, s. 42-43).

Kendimizi algılayış tarzımız, kendimizi nasıl gördüğümüz, olumlu ve olumsuz anlamda değişiklik gösterebilmektedir. Kişinin kendini değer görmeye lâyık biri olarak hissetmesi, yeteneklerini sergilemesi, başarmaya yönelik inancı ve başarılı olduğunda kendisiyle gurur duyması, çevresi tarafından takdir edilmesi, kendini sevmesi ve sahip olduğu özellikler nispetinde olduğu gibi kendini kabul etmesi olumlu benliğin göstergelerindedir. Birey bunları kendinde sağladığı, kendinde bunları gerçekleştirdiği takdirde benliği olumlu olmaya doğru ilerlemektedir (akt. Özkan, 1994). Kişi kendi benliğini ne yönde geliştirirse, algıları da o yönde olmaktadır.

Rogers'ın (1959) kuramında benliğe yapılan vurgu açıkça görülmektedir ve çevreyle iletişime geçilir geçilmez benliğin yapı taşları oluşmaya başlamaktadır. Bireyin koşulsuz olarak kabul görmesi, ilk teması geçtiği kişiler olan ailesiyle sıcak bir bağ kurabilmesi, sevildiğini hissetmesi, bu yapı taşlarının olumlu yönde oluşması ve doğru bir yönde ilerlemesi adına büyük önem arz etmektedir (akt. Meyvacioğlu, 1983). Benlikle ilgili olarak zihinde yapılan tasarımlar bu yapı taşlarını şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Olumlu veya olumsuz düşüncelerin hangi ölçüde bulunmasına bağlı olarak benlik tasarımı gelişmeye başlamaktadır. Baymur (1963) benlik tasarımı, "bireyin kendi kişiliği hakkında görüş tarzı ve bireyin kişiliğine ilişkin kanıları" olarak tanımlamıştır (akt. Arseven, 1986). Özoğlu'na (1976) göre "bireyin kendiliğini ve öz oluşunu içinde yaşadığı çevreden ve diğer benlik ve benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik bir biçimde birey tarafından soyutlanmasıdır." (akt. Arseven, 1986). Enç (1974) benlik tasarımı kavramını, "bireyin kendisini ne olarak gördüğü ve çevresi tarafından ne şekilde tanındığı hakkında bilinçliliği" olarak tanımlamaktadır.

Bu konuyla ilgili yapılan farklı araştırmalar, benlik tasarımı düzeyinin yüksek olduğu kişilerde olumlu benlik algısının geliştiğini, kişinin kendisine güven duyan bir birey olduğunu, zorluklarla başa çıkma konusunda daha çok mücadele ettiğini, özsaygısının yüksek olduğunu, kendisini çoğu konuda yeterli ve saygı görmeye değer bir birey olarak algıladığını, başarılı bir kimlik geliştirdiğini, ruhsal anlamda daha olumlu ve sağlıklı hale geldiğini göstermektedir (Yörüköğlu, 1985). Aynı zamanda kişiler arası ilişkilerde kendini rahat ifade edebildiği, ilişki kurmakta zorlanmadığı, grup iletişiminde de kendini açabilen bir özellikte olduğu vurgulanmaktadır. Düşük benlik tasarımı düzeyine sahip kişilerde ise kendini işe yaramaz ve beceriksiz hissetme, içe kapanma, insanlarla ilişki kurmak istememe, iletişim becerilerinde eksiklik, küçük problemlerle karşılaştığında bile sanki altından kalkamayacakmışçasına zor olduğunu düşünme ve yüzleşmekten kaçınma, hep kendisiyle vakit geçirme, olumsuz yönlerine odaklanma, kendinde gördüğü küçük olumsuzlukları büyütürken bunları kendine genelleme gibi algılar ve durumlar söz konusu olmaktadır (Onur, 1987).

Problem Durumu

Sahip olunan benlik tasarımı kişiyi ve kişinin hayatındaki bir bütün olan yaşantısını tümüyle etkilemektedir. Olumlu benlik tasarımına sahip bireylerde iç çatışmalar yoktur veya yok denilebilecek kadar azdır. Bu doğrultuda birey kendisi hakkında doyum sağlayabilecek bir nitelik kazanmaktadır ve kendisi tarafından karşılanabilecek gerçekçi beklentilere sahiptir. Oysaki olumsuz benlik tasarımına sahip bireylerde iç çatışmalar çoktur, birey sahip olduğu özelliklerden yeteri doyumunu sağlayamamaktadır ve olması gerekenden de fazla beklentilere sahiptir (Taşgit, 2012).

Akademik başarı ile benlik tasarımı yakından ilişkilidir. Benliğini olumlu yönde tasarlayan bireylerin akademik başarı, arkadaş ilişkilerindeki samimiyet ve bağlılık düzeyi, derslere ve okul sürecine odaklanma oranı yüksek olurken olumsuz yönde benliğini tasarlayan bireylerde bu bahsedilen düzey ve oran daha da düşmektedir (Arseven, 1986, s. 5).

Bütün bunlar değerlendirildiğinde benlik tasarımı kişinin hem kendilik değerini oluşturması hem de akademik başarısını yordama açısından çok önemlidir. Bu araştırmanın problemini ise, liselerde öğrenim gören öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle birlikte farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve farklılık varsa bu farklılığın hangi değişkenlere göre olduğunun ortaya konması oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın yapılmasının asıl amacı, liselerde öğrenim gören öğrencilerin, özellikle Kütahya ilindeki bazı okullarda ve Kütahya'nın Aslanapa ilçesinde liselerde öğrenim gören öğrencilerin, benlik tasarımı düzeylerinde çeşitli demografik değişkenlerle birlikte anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaktır.

Alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Cinsiyete göre, lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin akademik başarılarına göre, benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Sosyo-ekonomik düzeye göre, öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf bazında, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Kütahya merkezdeki liselerde öğrenim gören lise öğrencilerinin envanterden aldıkları puanlar ile Aslanapa ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin envanterden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark var mıdır? Benlik tasarımı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - Aslanapa ilçesinde yer alan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - Kütahya merkezde yer alan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
6. Yaş değişkenine göre lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Önem

Bireyin doğuştan getirdiği ve genetik faktörlerin daha etkili rol oynadığı “çekirdek ben” bulunmaktadır. Bu çekirdek ben, anneye olan bağlılığın ve sürekli ihtiyaçların azalmasından, çocukluktan çıkıp biraz daha yaşanan dünyanın ve bireyin kendini fark etmesine yönelik girişimlerinden sonra genişlemektedir. Bireyin yaşadığı çevreyi ve kim olduğunu keşfetmesi ve hem kendisine hem de diğer insanlara yönelik algılar geliştirmesi bu doğrultuda gerçekleşmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki yeni bir kimlik arayışı, özgür olma isteği, kendini daha yakından tanıma ve kendisiyle ilgili algılar geliştirmesi kişinin sahip olduğu çekirdek beni genişletmesinin ve benliğiyle ilgili tasavvurlar yapmasının ürünüdür (Bayat, 2003). Dolayısıyla ergenlik döneminde sahip olunan benlik tasarımının ne yönde olduğu, o bireyin sağlıklı gelişimi için büyük önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak daha önce bu şekilde Kütahya ilinde ve Aslanapa ilçesinde, liselerde öğrenim gören öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin farklı değişkenlerle birlikte incelenmesi adına herhangi bir çalışma yapılmadığı için bu durum da araştırmanın önemini göstermektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişme durumunun söz konusu olup olmadığını, eğer varsa da bu değişimin ne derecede olduğunu ortaya koymayı amaçlayan modellerdir (Karasar, 2016, s. 114). Bu çalışmada öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin farklı değişkenlerle birlikte değişip değişmediği ortaya konulacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aslanapa ilçesinde yer alan Aslanapa Anadolu Lisesi’nde, Aslanapa Çok Programlı Anadolu Lisesi’nde, Aslanapa Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde; Kütahya merkezdeki Kütahya Lisesi’nde, Kütahya Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 196 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oransız küme örnekleme yoluyla oluşturularak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %53,5’i kız, %46,5’i ise erkektir. Aslanapa’da bulunan liselerde araştırmaya katılan öğrenci sayısı 75 iken, Kütahya merkezde öğrenim gören ve araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sayısı 121’dir. Lise türlerine göre kız ve erkek olmak üzere araştırmaya katılan öğrenci sayıları şu şekildedir:

Tablo 1: Lise Türlerine Göre Araştırmaya Katılan Kız ve Erkek Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler

Lise Türü	Kız	Erkek	Toplam(n)
Aslanapa Anadolu Lisesi	22	14	36
Aslanapa Çok Programlı Anadolu Lisesi	5	17	22
Aslanapa Anadolu İmam Hatip Lisesi	7	10	17
Kütahya Lisesi	32	28	60
Kütahya Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	39	22	61
	105	91	196
	(%53,5)	(%46,5)	

11. ve 12. sınıf düzeyine göre araştırmaya katılan öğrenci sayılarıyla ilgili oluşan bilgiler ise şöyledir:

Tablo 2: Lise Türlerine Göre Araştırmaya Katılan 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Sayısal Bilgiler

Lise Türü	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam(n)
Aslanapa Anadolu Lisesi	17	19	36
Aslanapa Çok Programlı Anadolu Lisesi	16	6	22
Aslanapa Anadolu İmam Hatip Lisesi	9	8	17
Kütahya Lisesi	30	30	60
Kütahya Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	31	61
	102	94	196
	(%52)	(%48)	

Öğrencilerin yaşlarıyla ilgili olarak hangi yaşta kaç öğrencinin bulunduğu dair oluşan sonuçlar Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 3: Yaş Düzeyine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler

Yaş Düzeyi	Toplam(n)	Yüzde(%)
16. Yaş	74	37,4
17. Yaş	81	40,9
18. Yaş	41	20,7

Öğrencilerin yaşadıkları yer ile ilgili olarak elde edilen betimsel istatistik bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Yaşanan Yere Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler

Yaşanan Yer	Toplam (n)	Yüzde (%)
Köy	50	25,5
Kasaba	9	4,6
Şehir Merkezi	137	69,9

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili olarak elde edilen betimsel istatistik bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 5: Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler

Sosyo-Ekonomik Düzey	Toplam (n)	Yüzde (%)
500 TL – 1000 TL	17	8,7
1000 TL – 2000 TL	94	48
2000 TL – 3000 TL	62	31,6
3000 TL ve üzeri	23	11,7

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, lisedeki öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerini ortaya koymak için Baymur (1968) tarafından geliştirilen Benlik Tasarımı Envanteri kullanılmıştır.

Benlik Tasarımı Envanteri: Envanterde, toplamda 65 madde bulunmaktadır ve bu maddelerden 32 tanesi benlikle ilgili olumlu ifadeler içerirken 33 tanesi ise olumsuz duygu ve düşünce içermektedir. Envanterdeki her bir seçenek için “Tam benim gibi”, “Biraz benim gibi”, “Kararsızım”, “Hayır” ve “Asla” şeklinde tepkilerin belirtileceği bir ölçek türü oluşturulmuştur. Envanter puanlanırken olumlu maddelerde “Tam benim gibi” ifadesine 5 puan, “Biraz benim gibi” ifadesine 4 puan, “Kararsızım” ifadesine 3 puan, “Hayır” ifadesine 2 puan ve “Asla” ifadesine 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise tersten puanlama yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin envanterden aldıkları toplam puan benlik tasarımı düzeyi olarak kabul edilmiştir. Envanterden alınan yüksek puan bireyin olumlu benlik tasarımına sahip olduğu anlamına gelirken düşük puan ise bireyin olumsuz benlik tasarımına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı araştırmacıların yaptıkları, testin tekrarlanması şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarla doğrulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda .83 ile .93 aralığında değişen güvenirlik katsayıları elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analiz edilmesi ve çözümlemesi için SPSS 22 (Statistics Package For Socials Sciences) paket programı kullanılmıştır. Parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için yapılan Levene Testi’nde varyanslar eşit çıkmıştır ve bunun dışında normallikle ilgili yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde her ne kadar Kolmogorov-Smirnov testi verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ($p>0,05$) gösterse de Shapiro-Wilk testi, verilerin normal dağılıma sahip olmadığını ($p<0,05$) gösterdiği için araştırmanın analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Verilerin Yorumlanması ve Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Benlik Tasarımı Envanteri’ndeki hangi maddeye ne kadar tepki verdikleri ile ilgili oluşan frekanslar ve yüzdeler Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

Tablo 6: Benlik Tasarımı Envanterindeki Tepkilerin Frekansları ve Yüzdeleri

	Maddeler	Tam benim gibi		Biraz benim gibi		Kararsızım		Hayır		Asla	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Sıkılganım ve utangacım.	30	15,2	58	29,3	31	15,7	54	27,3	25	12,6
2	Kırgınlıklarımın çöküntüsü içindeyim.	31	15,7	68	34,3	34	17,2	27	13,6	38	19,2
3	İçine kapanık insanım.	42	21,2	71	35,9	25	12,6	33	16,7	27	13,6
4	Kötü yola sapmaktan korkuyorum.	50	25,3	65	32,8	25	12,6	23	11,6	35	17,7
5	Sinirliyim.	12	6,1	17	8,6	23	11,6	67	33,8	79	39,9
6	Günlük işlerimi zevkle yapıyorum.	41	20,7	58	29,3	51	25,8	33	16,7	15	7,6
7	Şanslı bir insanım.	36	18,2	40	20,2	55	27,8	38	19,2	29	14,6

8	Okumak ve çalışmak benim için zevkli bir uğraşı.	47	23,7	67	33,8	54	27,3	16	8,1	13	6,6
9	Yurdumu seviyor ve ilerlemesine katkıda bulunmaya çalışıyorum.	135	68,2	26	13,1	17	8,6	14	7,1	4	2,0
10	Ölümden çok korkuyorum.	56	28,3	59	29,8	34	17,2	22	11,1	27	13,6
11	Çabuk tesir altında kalıyorum.	39	19,7	62	31,3	49	24,7	24	12,1	24	12,1
12	Cinsiyetimden (Kız/Erkek) olmaktan şikâyetçiyim.	134	67,7	43	21,7	7	3,5	4	2,0	10	5,1
13	Sevilmediğim kanısındayım.	49	24,7	78	39,4	28	14,1	22	11,1	20	10,1
14	Yakınlarımla baskısına dayanamıyorum.	55	27,8	60	30,3	34	17,2	24	12,1	24	12,1
15	Ülke sorunlarının er geç çözüleceği kanısındayım.	59	29,8	41	20,7	60	30,3	21	10,6	17	8,6
16	İnsanlara yardımdan zevk alıyorum.	136	68,7	35	17,7	14	7,1	10	5,1	3	1,5
17	Problemleri çözmek ve işleri yoluna koymaktan hoşlanıyorum.	127	64,1	42	21,2	21	10,6	5	2,5	3	1,5
18	Geleceğe umutla bakıyorum.	84	42,4	54	27,3	36	18,2	13	6,6	11	5,6
19	Yeni denemelere girmekten hoşlanıyorum.	54	27,3	61	30,8	39	19,7	26	13,1	18	9,1
20	Kimsenin bana önem vermemesine üzülüyorum.	62	31,3	49	24,7	43	21,7	24	12,1	20	10,1
21	Flört anlamında bir ilişki kurmaktan kaçınıyorum.	51	25,8	48	24,2	29	14,6	20	10,1	50	25,3
22	İnsanlarla yakın ilişki kurmam, samimi olmak bana zor geliyor.	67	33,8	66	33,3	24	12,1	22	11,1	19	9,6
23	Yaşamakla ölmek benim için aynıdır.	62	31,3	55	27,8	29	14,6	18	9,1	34	17,2
24	Kendimi yalnız ve yabancı hissediyorum.	65	32,8	67	33,8	24	12,1	15	7,6	27	13,6
25	Üzerime sorumluluklar almaktan zevk alıyorum.	57	28,8	49	24,7	48	24,2	28	14,1	16	8,1
26	Çalışmalarımın topluma yararlı olacağı kanısındayım.	59	29,8	44	22,2	65	32,8	19	9,6	11	5,6
27	Yaşamaktan zevk alıyorum, moralim yüksek.	57	28,8	62	31,3	39	19,7	21	10,6	19	9,6
28	Güçlüklerimi yenebilmekteyim.	62	31,3	57	28,8	45	22,7	24	12,1	10	5,1
29	İnsanların çoğuna güvenim var.	32	16,2	19	9,6	46	23,2	48	24,2	53	26,8
30	Aşırı derecede alttan alıyorum.	29	14,6	42	21,2	34	17,2	40	20,2	53	26,8
31	Güç karşısında çabuk pes ediyorum.	73	36,9	55	27,8	35	17,7	17	8,6	18	9,1

32	Hakkımı korumakta güçlük çekiyorum.	76	38,4	62	31,3	21	10,6	22	11,1	17	8,6
33	Her şeyi anlamsız buluyorum.	35	17,7	52	26,3	47	23,7	29	14,6	35	17,7
34	Çoğu zaman kendimi hüzünlü hissediyorum.	25	12,6	49	24,7	50	25,3	32	16,2	42	21,2
35	Kendimi boş ve gayesiz hissediyorum.	57	28,8	68	34,3	26	13,1	24	12,1	23	11,6
36	Hiçbir şeyle devamlı ilgilenemiyorum.	34	17,2	52	26,3	49	24,7	28	14,1	35	17,7
37	Kendimi değersiz ve işe yaramaz hissediyorum.	88	44,4	63	31,8	20	10,1	13	6,6	14	7,1
38	Rahat konuşuyorum.	83	41,9	46	23,2	38	19,2	18	9,1	13	6,6
39	Canlı ve neşeliyim.	86	43,4	56	28,3	28	14,1	17	8,6	11	5,6
40	İçimi rahatça dökabilen açık ve samimi bir insanım.	77	38,9	31	15,7	40	20,2	32	16,2	18	9,1
41	Sağlıklı ve güçlüyüm.	104	52,5	50	25,3	27	13,6	13	6,6	4	2,0
42	İyi bir insanım.	132	66,7	27	13,6	22	11,1	3	1,5	14	7,1
43	Hayatta bütün değer sistemlerine kuşku ile bakıyorum.	31	15,7	42	21,2	55	27,8	33	16,7	37	18,7
44	Büyüklere isyan duygusu içindeyim.	67	33,8	63	31,8	30	15,2	20	10,1	18	9,1
45	Diploma almak zorunda olmazsam tahsili hemen bırakırım.	82	41,4	63	31,8	16	8,1	18	9,1	19	9,6
46	Mutsuzum.	49	24,7	59	29,8	38	19,2	24	12,1	27	13,6
47	İçimde sürekli bir gerilimin sıkıntısını duymaktayım.	37	18,7	56	28,3	35	17,7	28	14,1	42	21,2
48	Başkalarıyla iş birliği yapmaktan hoşlanıyorum.	61	30,8	59	29,8	33	16,7	27	13,6	18	9,1
49	Geçirdiğim hayattan memnunum.	77	38,9	45	22,7	35	17,7	25	12,6	15	7,6
50	Yapacağım işlerin kıvancını duyuyorum.	63	31,8	57	28,8	46	23,2	18	9,1	13	6,6
51	Geçirdiğim tecrübeler bana çok şey kazandırdı.	112	56,6	50	25,3	21	10,6	6	3,0	9	4,5
52	Bütün günlük çatışmalara rağmen evrende bir ahenk ve anlam olduğuna inanıyorum.	89	44,9	29	14,6	52	26,3	11	5,6	17	8,6
53	Gerektiği zaman hakkımı arayabilirim.	127	64,1	43	21,7	17	8,6	5	2,5	6	3,0
54	Sevgimi ve saygımı açıkça anlatırım.	109	55,1	51	25,8	22	11,1	8	4,0	8	4,0
55	Başkalarının uygun bulmadığım isteklerine “hayır” diyebilirim.	110	55,6	36	18,2	25	12,6	18	9,1	9	4,5
56	Kalabalık içinde olmak huzurumu kaçıır.	33	16,7	45	22,7	43	21,7	32	16,2	45	22,7

57	Sık sık kendimi endişe ve kaygı içinde buluyorum.	31	15,7	65	32,8	41	20,7	26	13,1	35	17,7
58	Bazı insanlara rastlamamak için yolumu değiştiririm.	35	17,7	36	18,2	39	19,7	37	18,7	51	25,8
59	Kendimden utanıyorum.	105	53,0	53	26,8	16	8,1	9	4,5	15	7,6
60	Başkaları seyrederken iş yapmak bana zor geliyor.	53	26,8	50	25,3	28	14,1	31	15,7	36	18,2
61	Okulda başarısız olsam bile ailem tarafından destekleneceğimden eminim.	91	46,0	39	19,7	35	17,7	17	8,6	16	8,1
62	Arkadaşlarımla iyi vakit geçiriyorum.	116	58,6	39	19,7	24	12,1	10	5,1	9	4,5
63	Duygu ve düşüncelerimi kolaylıkla ifade edebiliyorum.	98	49,5	35	17,7	40	20,2	11	5,6	14	7,1
64	Evim, yaşanılması hoş bir yerdir.	121	61,1	29	14,6	24	12,1	12	6,1	12	6,1
65	Bana yapılan şakaları hoş karşılıyorum.	62	31,3	43	21,7	53	26,8	18	9,1	121	61,1

Envanter cevaplanırken en çok işaretlenen maddelerle ilgili olarak;

- “Tamamen benim gibi” tepkisinin en çok verildiği madde 136 kez işaretlenmeye “İnsanlara yardımdan zevk alıyorum.” maddesi olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun insanlara yardım etmekten keyif aldığı söylenebilir.
- “Biraz benim gibi” tepkisi, en çok 78 kez “Sevilmediğim kanısındayım.” maddesinin işaretlenmesiyle verilmiştir. Öğrencilerin bazılarının sevilmediğine dair kendi kafalarında algılarının olduğu ifade edilebilir.
- “Kararsızım” tepkisi en çok “Çalışmalarımın topluma yararlı olacağı kanısındayım.” maddesine verilmiştir ve bu madde 65 kez işaretlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin 1/3’ünün topluma yararlı çalışmalar ortaya koyma konusunda kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir.
- “Hayır” tepkisi öğrenciler tarafından en çok “Sinirliyim.” ifadesine, 67 defa verilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık 1/3’ünün sinirli olmadıkları söylenebilir.
- “Asla” tepkisi 121 kez işaretlenerek “Bana yapılan şakaları hoş karşılıyorum.” Maddesine verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerine yapılan şakalardan hoşnut olmadıkları ve bu şakaları hoş karşılamadıkları söylenebilir.

En az işaretlenen maddelerle ilgili olarak ise;

- “Tamamen benim gibi” tepkisinin en az verildiği madde 12 kez işaretlenmeye “Sinirliyim.” maddesi olmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamının sinirli bir yapıda olmadığı söylenebilir.
- “Biraz benim gibi” tepkisi, en az 17 kez “Sinirliyim.” maddesinin işaretlenmesiyle verilmiştir. Öğrencilerin birazında bazılarının sevilmediğine dair düşüncelerinin olduğu ifade edilebilir.
- “Kararsızım” tepkisi en az “Cinsiyetimden (Kız/Erkek) olmaktan şikâyetçiyim.” maddesine 7 kez işaretlenerek verilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının iyi cinsiyetinden şikâyet etme konusunda kararsızlık yaşamadıkları ifade edilebilir.
- “Hayır” tepkisi öğrenciler tarafından en az “İyi bir insanım.” ifadesine, 3 defa verilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamının iyi bir insan oldukları yönünde düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.
- “Asla” tepkisi 3 kez işaretlenerek “İnsanlara yardımdan zevk alıyorum ve problemleri çözmek ve işleri yoluna koymaktan hoşlanıyorum.” maddesine verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun,

neredeysse tamamının insanlara yardım etmekten keyif aldığı, problemleri çözmekten hoşlandığı söylenebilir.

Benlik Tasarımı Envanteri'nde 65 madde bulunduğu için alınabilecek en düşük puan 65, en yüksek puan ise 325'tir. Tablo 7'de ortalama puanlar ve toplam puanlarla ilgili betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir. Buradan hareketle, oluşan sonuçlara göre envanterden elde edilen toplam puanın, alınabilecek en düşük puandan yüksek olduğu ifade edilebilir. Yine envanterden elde edilebilecek ortalama puan 5 iken, oluşan sonuçlarda maksimum değer bile bunun altında kalmıştır.

Tablo 7: Ortalama Puan ve Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan Türleri	n	Min.	Max.	Ortalama	SS
Ortalama Puan	196	1,58	4,83	3,6012	,51816
Toplam Puan	196	103,00	314,00	233,9388	33,72797

Yaşa göre benlik tasarımı envanterinden elde edilen *toplam puanlarla* ilgili betimleyici istatistik bilgileri aşağıdadır.

Tablo 8: Yaşa Göre Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Düzeyi	n	Min.	Max.	Ortalama	SS
16. Yaş	74	154,00	302,00	234,5946	30,89927
17. Yaş	81	160,00	293,00	233,2222	33,43800
18. Yaş	41	103,00	314,00	234,1707	39,56192

Yine yaşa göre benlik tasarımı envanterinden elde edilen *ortalama puanlarla* ilgili betimleyici istatistik bilgileri aşağıda verildiği gibidir.

Tablo 9: Yaşa Göre Ortalama Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Düzeyi	n	Min.	Max.	Ortalama	SS
16. Yaş	74	2,37	4,65	3,6105	,47420
17. Yaş	81	2,46	4,51	3,5887	,51451
18. Yaş	41	1,58	4,83	3,6091	,60706

Araştırmanın 1. Alt amacı olan cinsiyete göre, lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Non-Parametrik Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	Z	Sig. (p)
Kız	105	91,89	9648,00	4083,00	-1,754	,079*
Erkek	91	106,13	9658,00			

Yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre cinsiyete dayalı olarak benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak “*anlamli olmadığı*” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Araştırmanın 2. Alt amacı olan öğrencilerin akademik başarılarına göre, benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Akademik Başarıya Göre Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Puan Aralığı	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	Sig. (p)
0-40 Puan	4	42,00			
41-60 Puan	64	92,41			
61-80 Puan	102	96,81	4,044	4	,400*
81-90 Puan	13	94,65			
91-100 Puan	4	97,75			

Yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçlarına göre akademik başarıya dayalı olarak benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “*anlamli olmadığı*” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Araştırmanın 3. Alt amacı olan sosyo-ekonomik düzeye göre, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinde anlamlı derecede farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Gelir Düzeyine Göre Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	Sig. (p)
500 TL – 1000 TL	17	83,21			
1000 TL – 2000 TL	94	92,32			
2000 TL – 3000 TL	62	112,63	6,215	3	,102*
3000 TL ve üzeri	23	96,96			

Yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeye dayalı olarak benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “*anlamli olmadığı*” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Araştırmanın 4. Alt amacı olan sınıf bazında, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Sınıfa Göre Non-Parametrik Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	Z	Sig. (p)
11. Sınıf	102	94,26	9614,50	4361,500	-1,090	,276*
12. Sınıf	94	103,10	9691,50			

Yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre sınıfa dayalı olarak benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “*anlamli olmadığı*” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Araştırmanın 5. Alt amacı olan Kütahya merkezdeki liselerde öğrenim gören lise öğrencilerinin envanterden aldıkları puanlar ile Aslanapa ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin envanterden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını, benlik tasarımı düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 14’te görüldüğü gibidir.

Tablo 14: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Aslanapa’daki ve Kütahya’daki Liseler Olmak Üzere Non-Parametrik Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	Z	Sig. (p)
Aslanapa’daki Liseler	75	94,95	7121,00	4271,000	-,691	,490*
Kütahya’daki Liseler	121	100,70	12185,00			

Yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, Aslanapa’daki ve Kütahya’daki liselerin benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “*anlamli olmadığı*” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

5. alt amaç doğrultusunda Aslanapa ilçesinde yer alan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 15’te görüldüğü gibidir.

Tablo 15: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Aslanapa İlçesinde Yer Alan Liselere Göre Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi ile Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	Sig. (p)
Aslanapa Anadolu İmam Hatip Lisesi	17	39,15			
Aslanapa Anadolu Lisesi	36	41,56	3,088	2	,213*
Aslanapa Çok Programlı Anadolu Lisesi	22	31,30			

Yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçlarına göre Aslanapa ilçesinde yer alan liseler arasında benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “anlamli olmadığı” ortaya çıkmıştır ($p > 0,05$).

Yine 5. alt amaç doğrultusunda Kütahya merkezde yer alan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin anlamli derecede farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 16’da görüldüğü gibidir.

Tablo 16: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Kütahya Merkezde Yer Alan Liselere Göre Non-Parametrik Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	Z	Sig. (p)
Kütahya Lisesi	60	54,36	3261,50			
Beylerbeyi M. ve T. Anadolu Lisesi	61	67,53	4119,50	1431,500	-2,066	,039**

Yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, Kütahya merkezde yer alan Kütahya Lisesi’nin ve Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın, Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehine istatistiksel olarak “anlamli olduğu” ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$).

Araştırmanın 6. Alt amacı olan yaş değişkenine göre lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin anlamli derecede farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 17’de görüldüğü gibidir.

Tablo 17: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaş Düzeyine Göre Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Yaş Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	Sig. (p)
16. Yaş	74	98,14			
17. Yaş	81	96,60	,341	2	,843*
18. Yaş	41	102,90			

Yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçlarına göre yaş düzeyine göre benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “anlamli olmadığı” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Araştırmanın 7. Alt amacı olan öğrencilerin yaşadıkları yere göre, benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için Kruskal-Wallis testinin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Benlik Tasarımı Envanterinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Yaşanan Yere Göre Non-Parametrik Kruskal-Wallis Testi İle Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Yaşanan Yere	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare (Chi-Square)	Serbestlik Derecesi (df)	Sig. (p)
Köy	50	90,96			
Kasaba	9	83,83	2,07 3	2	,355*
Şehir Merkezi	137	102,22			

Yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçlarına göre yaşanan yere göre benlik tasarımı envanterinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “anlamli olmadığı” ortaya çıkmıştır ($p^*>0,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar ve Tartışma

Belirlenen alt amaçlar doğrultusunda, yapılan testlerden elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Alt amaçla ilgili yapılan test sonucunda kız ve erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Toplamda 105 kız öğrenci vardır ve envanterden aldıkları puanların sıra ortalaması 91,89 şeklindedir. Erkek öğrenciler ise 91 kişidir ve envanterden aldıkları puanların sıra ortalaması 107,69’dur. Sungur ve Yüksek’in (2009) yapmış oldukları bir çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlik bölümü son sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir ve cinsiyetler arasındaki fark ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan erkek ve kadın katılımcılar arasında, katılımcıların hem benlik tasarımı düzeylerinde hem de kendini gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı bir fark elde edilememiştir. Sadece kadın katılımcılar arasında benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyi farklılaşırken erkek katılımcılarda böyle bir durum söz konusu değildir. Literatürde yer alan farklı bulgularda, erkek

katılımcıların benlik tasarımı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda ise, kadınların benlik tasarımı düzeylerinin daha yüksek olduğuna dair sonuçlar ortaya konmuştur (akt. Sungur & Yüksek, 2009, s. 4)

2. Alt amaçla, öğrencilerin akademik başarılarına göre benlik tasarımı düzeylerinin değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Yapılan test sonucunda akademik başarı düzeylerine göre, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin değişmediği ortaya çıkmıştır. Yine yapılan test sonucunda 0-40 puan aralığında puana sahip 4 öğrenci vardır ve Kruskal-Wallis testinden elde edilen sıra ortalaması 42,00; 41-60 puan aralığında puana sahip 64 öğrenci vardır ve puanların sıra ortalaması 92,41; 61-80 puan aralığında puana sahip 102 öğrenci vardır ve puanların sıra ortalaması 96,81; 81-90 puan aralığında puana sahip 13 öğrenci vardır ve puanların sıra ortalaması 94,65; 91-100 puan aralığında puana sahip 4 öğrenci vardır ve puanlarının sıra ortalaması 97,75 şeklinde oluşmuştur.

3. Alt amaçla, sosyo-ekonomik düzeye göre, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Yapılan test sonucunda benlik tasarımı düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeye göre değişmemektedir. 94 öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin 1000 TL-2000 TL arasında olduğu, 62 öğrencinin 2000 TL-3000 TL arasında olduğu, 23 öğrencinin 3000 TL ve üzeri, 17 öğrencinin ise 500 TL-1000 TL arasında olduğu görülmektedir. Öztürk ve Çam'ın (2017) gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada ebeveyninde bipolar bozukluk olan gençlerin benlik tasarımları, çeşitli sosyo-demografik değişkenlerle birlikte incelenmek istenmiştir. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum değişkenleriyle benlik tasarımları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Oysaki gençlerin gelir düzeyi ve destek durumuna göre benlik tasarımları farklılaşmaktadır. Gelir düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara nazaran daha yüksek bir benlik tasarımı sahiptir. Yine benzer şekilde gençlerin gelişim süreci devam ederken anne ve babanın dışında büyükbabadan ve büyükbabadan destek alan gençlerde benlik tasarımlarının yüksek olduğu görülmüştür.

4. Alt amaçla, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmek istenmiştir. Yapılan test sonucunda 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 102'si 11. Sınıf, 94'ü ise 12. Sınıftır.

5. Alt amaçla, Kütahya merkezde öğrenim gören lise öğrencileri ile Aslanapa'da öğrenim gören lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeyleri karşılaştırılmak istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan test sonucunda, Aslanapa'daki liselerde öğrenim gören lise öğrencileri ile Kütahya'daki liselerde öğrenim gören lise öğrencileri arasında, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Aslanapa'daki liselerde öğrenim gören 75 öğrenci bulunmaktadır. Kütahya'daki liselerde ise bu sayı 121'dir. Aslanapa ilçesinde yer alan okullardaki öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri kendi içlerinde karşılaştırılmak istenmiştir. Yapılan analiz neticesinde, Aslanapa ilçesinde yer alan liseler arasında benlik tasarımı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlçede yer alan okullarda öğrenim gören lise öğrencilerinin sayısı ile ilgili olarak Aslanapa Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde 17 öğrencinin, Aslanapa Anadolu Lisesi'nde 36 öğrencinin, Aslanapa Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde ise 22 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Yine 5. alt amaç doğrultusunda, Kütahya'da yer alan okullardaki öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri kendi içlerinde karşılaştırılmak istenmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda Kütahya'daki liseler arasında, öğrencilerin benlik tasarımı düzeyleri açısından farklılık olduğu bulunmuştur. Beylerbeyi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin, Kütahya Lisesi'ndeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Alt amaçla, öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin yaşa göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz neticesinde öğrencilerin yaşına göre benlik tasarımı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 16 yaşında 74 öğrenci, 17 yaşında 81 öğrenci, 18 yaşında ise 41 öğrenci bulunmaktadır. Çekin'in (2013) Kastamonu'da hizmet içi eğitim kursu alan 72 aday din görevlisinin bazı değişkenler açısından benlik tasarımlarını incelemek amacıyla yaptığı bir çalışmada, aday din görevlilerinin orta düzeyde bir benlik tasarımı sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aday din görevlilerinin benlik tasarımı düzeyleri, doğum yeri ve eğitim seviyesi değişkenleri yönüyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Yaş ve hafızlık durumu ile benlik tasarımı düzeyi arasında ise anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen sonuçlarda 16, 17 ve 18 yaşında olan öğrenciler yoğunluktadır ve en çok 17. Yaşında olan öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Tüm bu bahsedilen yaşlardaki öğrencilerin envanterden aldıkları toplam puanların ortalamaları birbirine çok yakındır. Standart sapmalar 16 ve 17 yaşında olan öğrenciler için birbirlerine

yakındır ancak 18 yaşında olan öğrencilerin standart sapmaları oldukça yüksektir. Dolayısıyla 18 yaşında olan öğrencilerin envanterden aldıkları puanların diğer yaştaki öğrencilere göre daha fazla birbirinden uzak, daha geniş aralıklara dağılmış olduğu görülmektedir.

Yine yaş türlerine göre benlik tasarımı puanlarının ortalaması 3,58 ile 3,61 arasında değişmektedir. 16 yaşındaki öğrencilerin benlik tasarımı puan ortalamaları 3,61; 17 yaşındaki öğrencilerin benlik tasarımı puan ortalamaları 3,58; 18 yaşındaki öğrencilerin benlik tasarımı puan ortalamaları ise 3,60'tır. Genel anlamda öğrencilerin envanterden almış oldukları puan ortalamaları, genel ortalamanın da altındadır. Buradan hareketle öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

7. Alt amaçla öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin yaşanan yere göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda köyde, kasabada ve şehir merkezinde yaşayan öğrenciler arasında benlik tasarımı düzeylerinde fark bulunmamıştır. Köyde yaşayan 50 öğrenci, kasabada yaşayan 9 öğrenci, şehir merkezinde yaşayan 137 öğrenci vardır.

Öneriler

Öğrencilerin benlik tasarımı envanterinden elde ettikleri puan ortalamalarının genel ortalamanın da altında olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin olumlu bir benlik algısına sahip olmadıkları görülmektedir. Benlik tasarımı düzeylerinin düşük olmasının bir diğer sebebi, öğrencilerin yeterince kendilerini tanımıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sebeplerle öğrencilerin kendilerini tanımaya yönelik aktivitelere yönlendirilmeleri, nasıl birisi olduklarına dair çeşitli teknikler yardımıyla daha çok düşünmeleri sağlanabilir.

Bu araştırmada, benlik tasarımı envanteri 11. ve 12. Sınıftaki lise öğrencilerine uygulandığı için ve bu dönemdeki öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları düşünülürse hem ailenin hem de yönetimle, okuldaki öğretmenlerle ve belki de en önemlisi akran gruplarla olan ilişkilerin önemli olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin sağlam ve sağlıklı olması, olumlu ve yapıcı bir akran çevresinin oluşturulması, bireylerin hem ailesi hem öğretmenleri hem de arkadaşları tarafından sevgi ve ilgi görüp sevmeye değer birisi olarak kendisini algılaması büyük önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Arseven, A. (1986). Benlik tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1- 2.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu-İş*, 7(2).
- Çekin, A. (2013). Aday din görevlilerinin benlik tasarımları üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 71-91. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1421>
- Enç, M. (1974). *Ruhbilim terimleri sözlüğü* (31). Ankara: TDK Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kozacıoğlu G., Gördürür H.E. (1995). *Bireyden topluma ruh sağlığı* (42-43). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Meyvacıoğlu, Y.K. (1983). Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 16(1), 1-2, doi: 10.1501/Egifak_0000000918
- Onur, B. (1987). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara: Özbet Matbaası.
- Ören N. (1981). *İnsan ilişkileri dersinin üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, (s. 96.), Ankara.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7(3), 4- 9.
- Öztürk, G., Çam, M. O. (2017). Ebeveyninde bipolar bozukluk olan gençlerin benlik tasarımlarının incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2), 66-71. doi: 10.14744/phd.2017.20982
- Taşgıt, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme Düzeylerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). KMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü sayfasından erişildi. <http://dosya.kmu.edu.tr/sbe/userfiles/file/tezler/besyo/muhammettasgit.pdf>
- Sungur, P., Yüksek, S. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenlik bölümü son sınıf öğrencilerinin benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 2-5.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.