

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Bahar Spring 2020 • Yıl Year 49 • Sayı Number 226

Üç Ayda Bir Yayınlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Editör *Hakkı USLU*
Editor

Editör Yardımcısı *Nergis GÖNÜLALAN*
Assistant Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Hikmet AZER*
Nergis GÖNÜLALAN

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7280
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi 343
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 700 adet basılmıştır.
The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

<i>Prof. Dr. Ahmet AKIN</i>	<i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Ahmet KARTAL</i>	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Akif ARSLAN</i>	<i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Ali AKSU</i>	<i>İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Asım ARI</i>	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Behçet ORAL</i>	<i>Diyarbakır Dicle Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Cansevil TEBİŞ</i>	<i>Balıkesir Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Cemalettin IŞIK</i>	<i>Kayseri Erciyes Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA</i>	<i>Antalya Akdeniz Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ</i>	<i>Ankara Gazi Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU</i>	<i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. O. Serhat İRİZ</i>	<i>İstanbul Marmara Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Şerife IŞIK</i>	<i>Ankara Gazi Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Turhan ÇETİN</i>	<i>Ankara Gazi Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Tülay TURGUT</i>	<i>İstanbul Marmara Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Zafer KURTASLAN</i>	<i>Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>
<i>Prof. Dr. Zeki TAŞTAN</i>	<i>Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Abdullah Çağrı BİBER</i>	<i>Kastamonu Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Hasan ÇAKIR</i>	<i>Ankara Gazi Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Hasan ÇUKUR</i>	<i>İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Mesut BULUT</i>	<i>Bayburt Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Mustafa Onur KAN</i>	<i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK</i>	<i>Kayseri Erciyes Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Özay KARADAĞ</i>	<i>Ankara Hacettepe Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Sabri KARADOĞAN</i>	<i>Diyarbakır Dicle Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Salim PİLAV</i>	<i>Kırıkkale Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Tamer ALTUN</i>	<i>Trabzon Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Yaşar KOP</i>	<i>Kars Kafkas Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğretim Üyesi Bekir Şakir KONYALI</i>	<i>Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğretim Üyesi Erkan ÇER</i>	<i>Amasya Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğretim Üyesi Mustafa SÜRÜCÜ</i>	<i>Adıyaman Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğretim Üyesi Selçuk TURAN</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>

*Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanı ile
Uluslararası SCOPUS'da, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

*Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik
numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü
I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

- Okul Gelişimi Bağlamında Denetim Uygulamaları: Ofsted Örneği
Inspection Practices In The Context Of School Improvement: Sample Of Ofsted
Saadettin GÜZEL, Mehmet ARSLAN, Semih AKTEKİN • 5
- X-Y Nesli Öğretmenlerine Göre İş Özellikleri Yaklaşımı ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi
Relationship Between Work Characteristics Approach and Organizational Commitment Of X, and Y Generation Teachers
Ömür ÇOBAN, Süheyla BOZKURT • 123
- Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaz Tatili Öğrenme Kayıpları: Aile Eğitim Düzeyine İlişkin Bir Analiz
Summer Learning Losses Of High School Students: An Analysis Of Family Education
Ferudun SEZGİN, Onur ERDOĞAN, Sinan DAĞ • 35
- Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Problem Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi
Investigation Of Middle School Students' Problem Solving and Problem Posing Skills
Selda ÖZDİŞÇİ, Yasemin KATRANCI • 149
21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri
21st Century Learning Experience: Teachers' Opinions On Design Thinking Education
Derya GİRĞİN • 53
- Değerler Eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda Sevgi
The Values Education and Love In "Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları" Of Behiç Ak
Hamza AYDOĞDU, Esra ALKAN • 185
- Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanma ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları
Elementary School Teachers' Use Of Educational Technologies In Teaching First Reading and Writing And Their Teaching Benefits
Metin ALTUNKAYNAK, Zekiye ÇAĞIMLAR • 93
- Uzaktan Öğretim Modelinin Orta Seviye Keman Öğrenimine Etkisi
The Effect Of Distance Teaching Model On Violin Learning At Intermediate Level
Soner OKAN, Hasan ARAPGİRLİOĞLU • 205

Coğrafya Öğretmenlerine ve Öğretim
Elemanlarına Yönelik Temel Harita Bilgisi
Eğitimi: Bir Etki Analizi Çalışması
*Basic Map Information Training For Geography
Teachers and Instructors: An Impact Analysis Study*
Pervin Oya TANERİ, Nuri ERDEM • **233**

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin
Küresel, Çokkültürlü Eğitime ve Küresel
Vatandaşlık Eğitimine Yönelik
Bakış Açıları
*Social Studies Teachers' Perspectives
On Global, Multicultural Education and Global
Citizenship Education*
Vural TÜNKLER • **255**

Çok Kültürlü Eğitime İlişkin
Öğretmen Algıları
Teachers Perceptions Of Multicultural Education
Ferah GÜÇLÜ YILMAZ • **291**

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve
Kariyer Gelişimi: Öğretmen ve Psikolojik
Danışman Rollerini
*Social Emotional Learning Skills and Career
Development: The Roles Of Teachers and
School Counselors*
Nurten KARACAN ÖZDEMİR,
Feride BACANLI • **323**

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
1. Sınıf Öğrencilerinin Şiir ve Şiir
Ezberlemeye İlişkin Tutum ve Eğilimleri
Üzerine Bir Çalışma
*A Study On The Attitudes and Trends Of The
First Class Students Of The Turkish Education
Department For Poetry and Poetry Memorizing*
Mehrali CALP • **345**

Eski Türk Edebiyatında Türk Dili
Bilinci ve Zevki
*Turkish Language Consciousness and Taste In Old
Turkish Literature*
Lokman TAŞKESEN LİOĞLU • **371**

Children's Literature As A Source Of
Information: Turkish Children's Novels
Introducing The Occupations
*Mesleki Bilgi Kaynağı Olarak Çocuk Edebiyatı:
Türk Çocuk Romanlarında Tanıtılan Meslekler*
Osman TURHAN, Bayram BAŞ • **401**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
*Publication Principles Of The Journal Of National
Education* • **433**

OKUL GELİŞİMİ BAĞLAMINDA DENETİM UYGULAMALARI: OFSTED ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Saadettin GÜZEL¹, Mehmet ARSLAN², Semih AKTEKİN³

1 Bakanlık Maarif Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara, saadettinguzel@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9591-0562.

2 Raportör, T.C. Cumhurbaşkanlığı, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, Ankara, mehmetarslan2008@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3097-395X.

3 Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Öğretim Üyesi, semih.aktekin@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7011-989X.

Geliş Tarihi: 27.02.2020 Kabul Tarihi: 22.04.2020

Öz: Bu çalışmada, İngiltere’de bağımsız bir hükümet kurumu olan ve eğitim alanında Avrupa’da en önemli ve etkili denetim organizasyonlarından biri olan Ofsted’in (The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) denetim uygulamaları ile bu uygulamaların okul gelişimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, elde edilen bulgular iki ana başlıkta sunulmuştur. Bunlar; (i) Ofsted’in kurumsal yapısı, temel denetim uygulamaları ve süreçleri, (ii) Ofsted denetimlerinin okul gelişimine etkileridir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda; Ofsted’in iyi örnek teşkil edecek denetim uygulamalarına sahip olduğu, bağımsız statüsü ve kurumsal yapısıyla okul değerlendirme süreçlerinde gücünü ve etkisini koruduğu; Ofsted denetimlerinin ulusal stratejiler ve standartlara erişime yardımcı olabildiği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, yöntem ve tekniklerini değiştirmesinde etkili olabildiği ve öğrencilerin başarılarının artışına katkı sağlayabildiği; buna karşın okullar üzerindeki stres ve baskıyı arttırabileceği ve uzun vadede okul gelişimi bağlamında olumlu etkilerine ilişkin yeterli kanıtların bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ofsted, okul denetimi, okul gelişimi

INSPECTION PRACTICES IN THE CONTEXT OF SCHOOL IMPROVEMENT: SAMPLE OF OFSTED

Abstract:

In this study, the inspection practices of Ofsted, which is an independent government institution in the UK and one of the most important and effective inspection organizations in Europe in the field of education, and affect of Ofsted inspection on school improvement were examined. In the study, document review method was used in accordance with the qualitative research approach. The findings are presented on the basis of two main titles. These are: (i) Ofsted's institutional structure, main inspection practices and processes, (ii) the effects of Ofsted inspections on school improvement. In line with the findings obtained in the study, it has been seen that Ofsted sets a good example in inspection practices; maintains its strength and influence in school evaluation processes with its independent status and institutional structure; Ofsted inspections can help to accessing the national strategies and standards; is effective in changing teachers' classroom practices, methods and techniques; contributes to the increase of students' achievements. However, it has been observed that it can increase stress and pressure on schools and there is insufficient evidence for its positive effects in the context of school development in the long term.

Key Words: Ofsted, school inspection, school improvement

Giriş

Günümüzde eğitim sistemleri ve onun en temel unsuru olan okullar, çağın gerekleri doğrultusunda eğitimin niteliğini yükseltmek, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve öğrenci başarılarını artırmak için sürekli değişen ve gittikçe karmaşıklaşan bir yapı arz etmektedir. Bu dönüşümün odağında ise "nitelik" kavramının bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda toplumun giderek çeşitlenen beklentilerini karşılamak üzere okullarda niteliğin sürekli şekilde geliştirilmesine yönelik bir ihtiyacın ortaya çıktığı, bunun ise ancak planlı bir gelişim anlayışıyla gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Bu durum "okul gelişimi" kavramını gün geçtikçe daha da önemli hale getirmektedir.

Okul geliştirme yaklaşımının temelinde, öğrenci başarısını artıran öğrenme ve öğretme süreçlerine ve bu süreçleri destekleyen koşullara odaklanan değişim anlayışları bulunmaktadır (Ainscow, Befresford, Harris, Hopkins, Southworth ve West, 2000, 4). İçinde bulunulan bilgi çağı, ağ toplumu ve bunun getirdiği yeniden yapılanma zorunluluğunun yanında, toplumda okul başarısını artırmaya dönük değişim taleplerinin artması, okul temelinde değişim ve gelişim çabalarını artırmaktadır (Turan, 2007, 15-18).

Hopkins (1996, 32), okul gelişimi kavramının genellikle iki anlamda kullanıldığını ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, “okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme ve öğrencilerin öğrenmesi için gösterilen genel çaba”, ikincisi ise “okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme ve öğrenci çıktılarını artıran değişiklik stratejisi”dir. Birinci yaklaşım genel bir çerçeveyi ifade ederken ikinci yaklaşım okul gelişimi sürecinin stratejik ve planlı yönüne vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda okul geliştirme yaklaşımı, merkezi reformların daha etkili şekilde nasıl uygulanacağı değil, okulların dışsal reform çabalarını kendilerini geliştirmek için nasıl kullanacakları hakkındadır (Ainscow vd., 2000, 4). 1982-1986 yılları arasında 14 ülkede uygulanan ve OECD tarafından koordine edilen Uluslararası Okul Geliştirme Projesinde (ISIP) ise okul gelişimi, “bir ya da daha çok okulda nihai eğitim hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmak amacıyla öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine dönük sistematik ve sürekli bir çaba” şeklinde tanımlanmıştır (van Velzen vd, 1985, 48). Zepeda (2013, 2) da benzer şekilde sürekliliğe vurgu yaparak okul gelişimini hiç bitmeyen ve çok yönlü bir süreç olarak tanımlamaktadır.

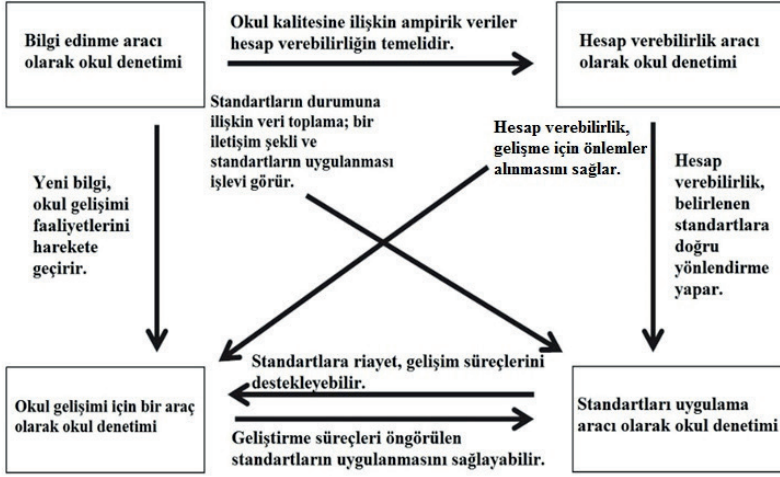
Okul gelişimi konusunda yapılan araştırmalar, sürdürülebilir okul gelişimi arayışında öğrenme/öğretme sürecini merkeze almakta, ayrıca çok katmanlı müdahale ile okul ve sınıf düzeyinde değişimi harekete geçirmenin önemi- ne vurgu yapmaktadır (Fullan, 1992; Hopkins ve Harris, 1997). Bu kapsamda Harris (2000, 6), erken okul gelişim çalışmalarının çoğunun, okul düzeyinde değişime odaklanma eğiliminde olduğunu, ancak sonraki çalışmaların bu çok katmanlı müdahale anlayışına uygun olarak okul düzeyinde, öğretmen düzeyinde ve sınıf düzeyinde değişimi teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu anlayış çerçevesinde okul gelişimi çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul liderliği, etkili öğretim ve öğrenmeye dayalı bilgi gibi çeşitli kavramlara da atıfta bulunmaktadır (Şahin, 2013, 231).

Denetim; değerlendirme, iyileştirme ve geliştirme boyutlarıyla sistemdeki sorunların çözümünde ve okul gelişimi çalışmalarında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, eğitim sistemleri içinde denetim mekanizmasının nasıl yapılandırıldığı ve ne şekilde uygulandığı okul gelişimi çalışmalarına da doğrudan etki etme potansiyeline sahiptir. Eğitimde denetim; okulların niteliğinin öğrenci ve veli ihtiyaçlarını, ulusal ve yerel performans ölçütlerini, yasal gereklilikleri ve mesleki standartları karşılayıp karşılamadığının anlaşılmasını sağlamak için periyodik olarak yürütülen bir süreçtir (Yurdakul ve Tok, 2017, 2). Çağdaş yönetim anlayışlarına göre denetim temel bir gereklilik olup, denetlenmeyen bir yönetsel sürecin etkililiğinin ve sürekli gelişiminin sağlanması mümkün görülmemektedir (Ağaoğlu, 2010). Son zamanlarda eğitimde denetimin, kontrol etmekten öte geliştirme işlevinin önem kazandığı, bu nedenle rehberlik ve gelişim odaklı olması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitim denetiminin birinci amacının eğitimin niteliğini geliştirmek olduğu ifade edilebilir (Yurdakul ve Tok, 2017, 2). Bu sebeple eğitim-öğretimi denetleme, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde zorunlu öğelerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2013).

Denetimler yoluyla okulların mevcut durumunun ortaya konulması, okullara gelişim için somut başlangıç noktaları sunabilmesi bakımından önemli görülmekte; genel olarak etkili bir denetimin, okulun sahip olduğu zayıflıkları ve sorunları çözmesi; güçlü yönlerini ise geliştirme yönünde rehber olması ve motive etmesi beklenmektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı denetimin okul gelişimine katkısının olduğu, bir kısmı ise önemli bir katkısının olmadığı yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar, yaptırımların ve ödüllerin okullardaki eğitim kalitesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Elmore ve Fuhrman 2001; Nichols ve diğerleri, 2006). Bu çalışmalardaki temel yaklaşım, okulların değerli bir şey kazandığında veya kaybettiklerinde daha iyi performans göstermek için daha çok çalıştığı; sadece verilen bilgi ve geri bildirimlerin okulları motive etmek ve performansını artırmak için yetersiz olduğudur. Klerks'in (2012) sistematik çalışması; denetim, okul gelişimi ve öğretmenlerdeki davranış değişikliği arasında makul bağlantılar olduğunu göstermektedir. Ehren ve Visscher (2008), okul denetiminin "gelişme" terimi ile ifade edilen bazı beklentilerle bağlantılı olduğunu ileri sürmekte, Matthews ve Smith (1995, 30) ise dene-

timden önce okulların yaptıkları denetim hazırlıklarının bile okul gelişimine katkısı olduğuna dair kanıtlar bulunduğunu ifade etmektedir.

Landwehr'in (2011) denetimlerin okul gelişimine ne şekilde etki ettiği ve nasıl katkı sağladığı hususlarındaki görüşleri Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Okul denetimlerinin etkileri (Landwehr, 2011, 6).

Buna göre denetimler, temel bir hesap verilebilirlik aracı olarak görülmekte, okulların kalitesine ilişkin ampirik veriler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda denetimler okulları belirlenen standartlara erişim için yönlendirmekte ve sürekli gelişim hususunda teşvik etmektedir.

Bazı araştırmalar okullardaki eğitim-öğretim ve yönetimin kalitesini geliştirenlerin müfettişler değil, öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu; bununla birlikte denetimin, hizmetlerin kalitesi, güçlü ve zayıf yönlerine dair değerli bir dış değerlendirme sağladığını vurgulamaktadır (Matthews ve Sammons, 2004, 18). Landwehr (2011) ise denetimlerin, meşruiyetini doğrudan okul gelişimine katkılarından değil, hesap verebilirliğe katkılarından aldığını işaret etmektedir.

Ehren ve Visscher (2006, 53) denetim sürecinin ve müfettişlerin karakteristik özelliklerinin, denetimin etkileri üzerinde önemli bir rolü olduğunu

vurgulamaktadır. Öncelikli hedef okul gelişimi ise müfettişler 'kritik arkadaş' olarak hareket etme, okulu iyi tanıma ve okulun gelişmesi için tavsiye ve stratejiler sunma eğilimindedir (CERI,,Centre for Educational Research and Innovation, 1995). Benzer şekilde Gray ve Gardner (1999) de müfettişlerin sahip oldukları donanım ve yeteneklere göre okulları değerlendirme, bilgilendirme ve etkileme şekillerinin değişiklikler gösterdiğini belirtmiştir.

Öte yandan literatürde, denetimin okul gelişimi süreçlerinde belirgin bir etkisinin olmadığı ya da nispeten olumsuz sayılabilecek etkilerinin bulunduğu dair sonuçlar ortaya koyan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. İngiltere'de yapılan bazı araştırmalar (Earley, 1998; Gray ve Wilcox, 1995; Kogan ve Maden, 1999), denetlemenin okullardaki öğretme ve öğrenme kalitesi üzerinde genellikle çok az etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bazı çalışmalar (Chapman, 2001; Gray ve Gardner, 1999) okul personelinin denetim kriterlerini sağlayamamaktan korktukları için denetimlerin strese, daha fazla iş yüküne, göz boyamaya ve yenilik yapmaktan korkmaya yol açabileceğini göstermektedir. Wiebes (1998) de benzer şekilde, okulların pozitif olarak değerlendirilmek için verileri manipüle edebildiğini ifade etmektedir. Öte yandan bazı ülkelerde söz konusu etkiler de dikkate alınarak eğitim sisteminde denetime hiç yer verilmediği de dikkat çekmektedir. Örneğin Finlandiya'da eğitimde teftiş sistemi 1990'ların başında kaldırılmıştır (EURYDICE, 2007, 150-152). Her ne kadar denetim sistemleri ve müfettişler okulun tüm gelişim süreci üzerinde tam bir kontrol veya sorumluluk sahibi olmasa da, hem doğrudan müdahalelerin (okullara geri bildirim sağlamak gibi) hem de dolaylı müdahalelerin (okul denetim raporlarının yayımlanması gibi) okulun iyileştirilmesine ve gelişmesine katkı sağlaması beklenmektedir (Ehren ve Visscher, 2006, 52).

Yöntem

Bu çalışmada denetim ve okul gelişimi arasındaki ilişkiden hareketle eğitim alanında İngiltere'nin ve aynı zamanda Avrupa'nın en önemli ve etkili denetim organizasyonlarından biri olan Ofsted'in yapısı, işlevi ve yürüttüğü okul denetimlerinin temel süreçlerini açıklamak ve Ofsted'in denetim uygulamalarının okul gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma konusu olan Ofsted'in denetim uygulamaları ile Ofsted denetimlerinin okul gelişimine etki-

lerini tespit etmek amacıyla, Ofsted denetimlerine temel teşkil eden Eğitim Denetimi Çerçevesi (The Education Inspection Framework), Okul Denetim Rehberi (School Inspection Handbook), Ofsted Kurumsal Yönetim Çerçevesi (Ofsted's Corporate Governance Framework) dokümanları, Ofsted politika belgeleri, Ofsted faaliyetlerine ilişkin yasal metinler, Ofsted tarafından yayımlanan denetim raporları ve Ofsted denetimlerinin analiz edildiği çeşitli raporlar ile akademik çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmada, Birleşik Krallık nüfusunun %85'ini oluşturan İngiltere'nin denetim yapısı incelenmiş olup her ne kadar benzer uygulamalara sahip olsa da Birleşik Krallık'ı oluşturan İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'ya ait denetim kurumları ve özel uygulamalar kapsam dışı bırakılmıştır.

Bulgular

Araştırmada bulgular iki ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar, (i) Ofsted'in kurumsal yapısı, temel denetim uygulamaları ve süreçleri, (ii) Ofsted denetimlerinin okul gelişimine etkileridir.

Ofsted'in Kurumsal Yapısı, Temel Denetim Uygulamaları ve Süreçleri

Herhangi bir bakanlığa bağlı olmayan (non ministerial department) bağımsız bir hükümet kurumu olan Ofsted, İngiltere'de üniversiteler haricindeki eğitim kurumlarının (öğretmen yetiştiren kurumlar dâhil) denetiminden sorumludur. Söz konusu kurum, 1980'lerin başlarında İngiltere'de başlayan neo-liberal eğitim gündemine paralel olarak 1992 yılında kabul edilen Eğitim Yasası (Education Act) ile "The Office for Standards in Education" (Eğitimde Standartlar Ofisi)" adıyla kurulmuş olup günümüzde "Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Becerilerinde Standartlar Ofisi)" adını ve Ofsted kısaltmasını kullanmaktadır.

Söz konusu yasa eğitim sisteminin bağımsız bir şekilde denetlenmesini ve politika yapıcılara tarafsız şekilde tavsiyede bulunmasını sağlamak üzere Ofsted'i ayrı bir hükümet departmanı olarak tanımlamış, aynı zamanda devlet tarafından finanse edilen tüm okullara da denetim zorunluluğu getirmiştir. Yasa, denetimin "okulun gelişmesine" katkı sağladığı varsayımıyla yürürlüğe konulmuş, bu durum da Ofsted'in ilk kurumsal planında "denetim yoluyla gelişim-improvement through inspection" vurgusunu ön plana çıkarmıştır (OFSTED, 1993).

Ofsted, her yaştan öğrenciye eğitim ve beceri sağlayan faaliyetleri denetler, ayrıca çocuklara ve gençlere yönelik bakım hizmetlerini de denetler ve düzenler. Ofsted temel işlevini “İngiltere’de eğitim, öğretim ve bakım hizmetlerini yürüten organizasyonların bu işleri çocuklar ve öğrenciler için yüksek standartlarda yapmasını temin etmek” şeklinde ifade etmektedir (OFSTED, t.y.). Bu amaçla ülke çapında her hafta yüzlerce denetim ve çalışma ziyareti gerçekleştirilmekte ve bunların sonuç raporları online olarak yayımlanmaktadır. 2006 yılında kabul edilen Eğitim ve Denetim Yasası (Education and Inspections Act) ise, Ofsted’in temel amaçlarından birinin, denetim yoluyla bir bütün olarak okulların ve eğitim sisteminin gelişmesini teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Ofsted’in okul gelişimi bağlamında yürüttüğü denetim işlevi, kurumun 2017-2022 dönemini kapsayan 6 yıllık strateji belgesinde de vurgulanarak temel amacın “gelişmeye yol almak olduğu” ifade edilmiştir. Aynı belgede, Ofsted stratejik olarak “akıllı, sorumlu ve odaklanmış denetim ve düzenlemeler yoluyla iyileştirme için bir güç olma” prensibini benimsemiştir (OFSTED, 2017a, 5).

Ofsted; İngiltere genelinde öğretmenler, okullar ve genel olarak eğitim sistemi üzerinde derin etkileri olan bir kurumdur. Ofsted, okulların faaliyetlerine yönelik hesap verebilirliğini artırarak ve ilerlemelerini sistematik olarak izleyerek İngiliz ulusal eğitim reformunda kilit rol oynamıştır (Chapman, 2002, 257). Ayrıca, kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesine olan ilgi arttıkça, Ofsted de uluslararası alanda büyük ilgi görmüş; denetim süreçleri ve anlayışı özellikle dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, Ofsted yalnızca denetim ve gözetim organı değil; aynı zamanda İngiliz eğitiminde standartların kavrumsallaştırılmasına yönelik söylemlerin üreticisi konumundadır. Bu yönüyle Ofsted, Avrupa’da ve dünyanın diğer birçok yerinde, okul denetimlerine yeni yaklaşımlar getirmesi bakımından önemli bir etkiye sahiptir.

Ofsted, hükümet tarafından finanse edilen bir kurumdur ve kurumun başında Kraliyet Baş Müfettişi (Her Majesty’s Chief Inspector-HCMI) bulunmaktadır. Baş Müfettiş, Kraliçenin Konseyi (Queen in Council) tarafından atanmaktadır (Matthews ve Sammons, 2004, 9). Ofsted, ülke genelindeki okulların denetimini Kraliyet Müfettişleri (Her Majesty’s Inspectors-HMI) ile Ofsted Müfettişleri (Ofsted Inspector-OI) aracılığıyla yapmaktadır. Kraliyet Müfettişleri tam zamanlı ve kalıcı olarak istihdam edilirken Ofsted Müfettişleri her yıl önceden anlaşılan gün sayısına göre yarı zamanlı ve sözleşmeli olarak görev yapmaktadır. Denetim işgücünün çoğunluğunu oluşturan (yak-

laşık %85) Ofsted Müfettişleri, Ofsted tarafından eğitilmekte ve çalışmaları Kraliyet Müfettişleri tarafından izlenmektedir. Ofsted Müfettişleri asli görev olarak genellikle öğretmenlik, okul müdürlüğü/müdür yardımcılığı veya eğitim danışmanlığı yapmaktadır. Mevcut durumda Ofsted'de toplam 2.195 müfettiş görev yapmakta olup bunlardan 364'ü (%16.6) Kraliyet Müfettişi¹; 1831'i (%83.4) ise Ofsted Müfettişi²'dir.³

Kraliyet Müfettişi olabilmek için çeşitli görevlere ilişkin alan uzmanlığı, tecrübesi ile ilgili eğitim kurumlarında 5 yıl yöneticilik şartı aranmaktadır. Kraliyet Müfettişleri, genellikle 35 ile 45 yaşları arasında oldukça kıdemli meslek sahipleri olarak, başarılı bir öğretim ve yöneticilik deneyiminden sonra, açık rekabet yoluyla işe alınmaktadır. Tüm işe alım süreci yaklaşık 7-12 hafta arasında sürmektedir. (OFSTED, 2020).

Ofsted, İngiltere genelindeki 8 bölgede (East Midlands, East of England, North East, Yorkshire and Humber, North West, South East, South West, West Midlands, London) faaliyet göstermektedir. Doğrudan Parlamento'ya karşı sorumlu olan Ofsted, denetim ve düzenleme hizmetleri ile İngiltere'deki eğitim ve çocuk hizmetlerinin kalitesiyle ilgili her yıl Parlamento'ya rapor vermektedir. Eğitim Bakanlığında bağımsız bir kurum olmasına karşın, Bakanlıkla işbirliği içerisinde çalışır, bakanı denetim bulguları hakkında bilgilendirir ve bakanlığa öneriler sunar. Ofsted'in sahip olduğu bağımsız yapılanma, denetimlerin yürütülmesinde ve denetim bulgularının raporlamasında siyasi etkilere uzak, tarafsız bir kurum olma amacına dönüktür.⁴

1 Ofsted, bünyesinde görev yapan Kraliyet Müfettişlerinin sayısı, isim ve özgeçmiş bilgilerini içeren listeyi internet sitesinde kamuoyuyla paylaşmaktadır. Kraliyet Müfettişlerine ait bilgilere www.gov.uk/government/publications/ofsted-pen-portraits-of-her-majestys-inspectors-hmis internet adresinden ulaşılabilir (Erişim tarihi: 06.02.2020).

2 Ofsted bünyesinde farklı sektörlerde sözleşmeli ve yarı zamanlı çalışan Ofsted Müfettişlerine ait listeye <https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-inspectors-list> internet adresinden ulaşılabilir (Erişim tarihi: 06.02.2020).

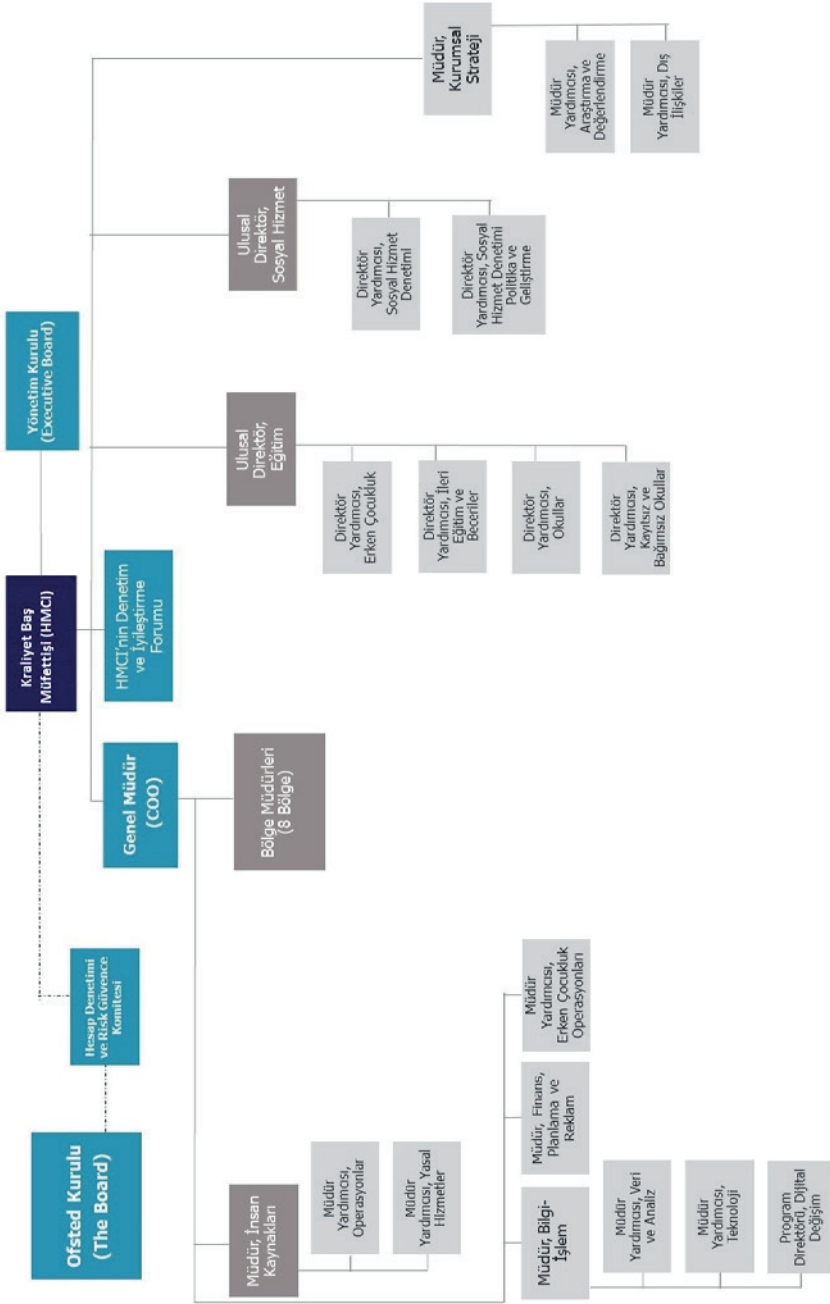
3 Kraliyet Müfettişi boş pozisyonları için başvuru, iş tanımları, koşullar ve başvuru süreci <http://www.ofstedhmi.co.uk/> internet adresinde yer almaktadır. Ofsted Müfettişliğinde boş pozisyonlar için iş tanımları, koşullar ve başvuru süreci <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> internet adresinde ilan edilmektedir.

4 Ofsted her ne kadar bağımsız bir kurum görünümüne sahip olsa da Eğitim Bakanlığı, Ofsted'in çalışmalarına birkaç şekilde etki edebilmektedir. Örneğin Bakanlık, Ofsted'in çalışma alanlarına yönelik Parlamento'ya mevzuat önerisinde bulunabilir, belli durumlarda denetleme yapmak üzere okullara yönlendirebilir, Hazine Bakanlığı ile Ofsted'in bütçe görüşmelerini yapabilir.

Okul sisteminin işleyişinde ve değerlendirilmesinde hayati bir rol oynayan ve eğitim denetimi alanında Avrupa'daki en büyük organizasyon olan Ofsted (SICI, 2009, 1); İngiltere'deki denetim sistemlerinin yapısını oluşturur, tüm okulları düzenli ve sistematik olarak denetler, izler ve gözetim altında tutar. Kraliyet Müfettişleri ve Ofsted Müfettişleri aracılığıyla üniversiteler hariç olmak üzere her türden devlet ve özel eğitim kurumunu, yerel eğitim otoritelerini denetleme yetkisine sahiptir.

Ofsted, Ulusal Denetim Kanunu (National Audit Act) gereğince İngiliz Sayıştay (National Audit Office) tarafından denetime tabidir. Sayıştay, Ofsted'in yıllık raporları ve hesapları ile yürütülen faaliyetlerin mali incelemesini yapmakta ve bunlara ilişkin raporu kamuoyuyla paylaşmaktadır. İngiliz Sayıştay tarafından hazırlanan denetim raporuna göre Ofsted, 2017-18 döneminde devlet tarafından finanse edilen okulları denetlemek için yaklaşık 44 milyon Sterlin harcamıştır (NAO, 2018, 4).

Ofsted, yönetiminde başta Kraliyet Baş Müfettişi olmak üzere Yönetim Kurulu (executive board), Ofsted Kurulu (the Board) ve kurumsal yönetim ekibi (corporate management team) görev almaktadır (OFSTED, 2017b). Ofsted'in yönetim yapısı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ofsted'in kurumsal yönetim şeması

Kaynak: <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-senior-structure> (Erişim tarihi: 13.02.2020).

Buna göre Ofsted Kurulu; bir başkan, Kraliyet Baş Müfettişi ile sayıları 4-10 arasında değişen diğer üyelerden oluşmaktadır. Kraliyet Baş Müfettişi, Ofsted Kurulunun doğal üyesi olup Kurulun başkanlığını Eğitim Bakanlığı tarafından atanan ayrı bir şahıs yürütmektedir. Ofsted Kurulu senede 4-6 kez toplanmaktadır. Kurulun temel olarak Ofsted'in stratejik önceliklerini, amaç ve hedeflerini belirlemek; Baş Müfettişin çalışmasının verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve Ofsted'in denetlediği hizmetleri kullananlara odaklanarak gelişimi teşvik etmek; Ofsted'in kurumsal yönetimini izlemek gibi görevleri bulunmaktadır (OFSTED, 2017b).

Ofsted Yönetim Kurulu ise Kraliyet Baş Müfettişi başkanlığında Ofsted Genel Müdürü (COO), ulusal ve bölgesel direktörler, kurumsal strateji müdürü, finans, planlama ve reklam müdürü, insan kaynakları müdüründen oluşmaktadır. Ayda en az bir kez toplanan Yönetim Kurulu, önemli operasyonel değişiklikleri izlemek; olağan faaliyetler, aylık finans, performans ve risk raporlarını incelemek, personel atama işlemlerini yürütmek ve Ofsted'in orta ve uzun vadede ihtiyaçlarının karşılanması için personel yönetimi ile stratejik işleri yürütmekten sorumludur. Ofsted Genel Müdürü (COO), Ofsted kurumsal yönetim ekibinin (corporate management team) başıdır ve Ofsted için etkili ve stratejik bir yönetim sağlamaktan sorumludur (OFSTED, 2017b).

Ofsted'in temel denetim anlayışı ve gerekçeleri: Ofsted'e göre denetim, neyin iyileştirilmesi gerektiğinin teşhisini içeren bağımsız ve harici bir değerlendirme sağlamaktadır. Denetim yoluyla velilere, öğrencilere ve diğer paydaşlara eğitimin kalitesi hakkında önemli bilgiler sağlanmakta; bu gruplar denetim raporlarında yayımlanan bilgilere dayanarak bilinçli seçimler yapabilmektedir. İngiltere'de velilerin çocukları için okul seçme hakkı olduğu ve okulların bütçeleri okuldaki kayıtlı öğrenci sayısına göre belirlendiği için bu raporlar okul seçiminde oldukça önemli bir role sahip olabilmektedirler. Ayrıca denetimlerin halka ve hükümete asgari eğitim standartlarının karşılandığı konusunda güvence vermesi; kamu parasının doğru harcandığını ve yapılan düzenlemelerinin etkili olduğunu göstermesi bakımından da önemli görülmektedir. Ofsted denetimleri, eğitimde standartlar belirleyerek gelişmeyi desteklemekte, devlet tarafından belirlenen diğer standartlara göre performansı rapor ederek iyileştirmenin/gelişmenin gerekli olduğu noktalarda itici bir güç olmaktadır (OFSTED, 2019a, 4). Ofsted, okullarda gerçekleştirdiği

denetimlerin gerekçesini “ebeveynlere bilgi sağlamak, gelişmesi için okulları teşvik etmek, okullardaki kalite, eğitim standartları ve öğrenci başarı durumlarını bağımsız olarak değerlendirmek ve okullara verilen kamu parasının hesabını sormak” şeklinde açıklamaktadır (OFSTED, 2019b, 2).

Ofsted tarafından 2013 yılında öğretmenlerle yapılan istişareyi takiben, hesap verebilirlik tedbirlerini en aza indirerek öğretmen ve okullar üzerindeki idari yükü azaltmayı hedefleyen bir okul sorumluluğu reformu başlatılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan performans tabloları; her bir okuldaki başarı, beklenen ilerleme, katma değer ve öğrenci performansı gibi okullar hakkında geniş bir bilgi yelpazesini içermektedir. Bu veriler, okulların denetime ihtiyaç duyup duymadığına veya nispeten iyi durumda olan okullara daha kısa süreli denetim yapılabileceğine ilişkin kararlar alınmasına temel oluşturmaktadır. Bu yaklaşım Ofsted’in kaynaklarını, daha kötü durumda olan ve denetimin en fazla etkiye sahip olabileceği okullar için kullanmasını sağlamaktadır.

Ofsted denetimlerine ilişkin temel politika belgeleri: Ofsted’in müte-madiyen güncellediği ve kamuoyuyla paylaştığı Eğitim Denetimi Çerçevesi (The Education Inspection Framework); denetimlerin genel çerçevesini, temel prensipleri ve uygulama esaslarını belirlemektedir (OFSTED, 2019a). Çerçeve, İngiltere’de okul gelişiminde önemli bir referans olarak kabul edilmekte, okul yönetimi, kültürü ve uygulamalarında açık bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir. Eğitim Denetimi Çerçevesi, Ofsted’in okulların gelişimini teşvik etmek üzere denetim sürecindeki mekanizmaları açıklamaktadır. Ofsted okul gelişimini, Eğitim Denetimi Çerçevesinde yer alan yönetim süreçleri ve sistemleri açısından değerlendirmektedir. Çerçeve, performans yönetimi politikaları ve denetim sistemindeki iyileştirmeler dikkate alınarak düzenli olarak revize edilmektedir.

Bunun yanında, önemli bir diğer belge de “Ofsted Okul Denetim Rehberi (School Inspection Handbook)”dir. Her türden okul ve kurumlara yönelik hazırlanan okul denetim rehberinde tüm denetim süreçleri ve standartları belirlenmiştir (OFSTED, 2019c). Ofsted Okul Denetimi Rehberi sadece teknik bir denetim sürecini veya modelini değil aynı zamanda örtük bir okul modelini de içermektedir (Lowe, 2003, 45). Ofsted okul denetimleri ile ilgili tüm belge ve rapor ile her türlü karar, politika, düzenleme ve güncellemeleri şeffaflık politikası gereği internet sitesinde kamuoyuyla paylaşmaktadır.

Ofsted'in eğitim sistemine sağladığı en büyük katkılardan biri, denetim çerçevelerinin ve okul denetim rehberlerinin yayımlanması yoluyla bu dokümanların ilgili yöneticiler tarafından kullanımınıdır. Denetim süreçlerine ilişkin dokümanların hem okul öz değerlendirme aracı olarak hem de personel ile yönetici gelişimi için bir araç olarak kullanıldığına dair gittikçe artan kanıtlar bulunmaktadır (Matthews ve Sammons, 2004). Nitekim yapılan bir araştırmada başöğretmenlerin %90'ının, öğretmenlerin %80'inin ve yöneticilerin %40'ının Çerçeveyi denetime hazırlanmak için yoğun bir şekilde kullandığını göstermektedir (OFSTED, 1994).

Ofsted okul denetimi sürecinin ana hatları: Okul Denetim Rehberine göre, standart bir Ofsted denetimi genellikle iki gün sürer ve denetim ekibindeki müfettiş sayısı ise okulun büyüklüğüne ve niteliğine göre değişebilmektedir. Her ne kadar okullara denetimin yapılacağına yönelik bildirim konusunda yasal bir zorunluluk olmasa da okullara genellikle denetim başlamadan önce bildirimde bulunulur. Ancak, belirli durumlarda Ofsted'in okullara bildirimde bulunmadan denetim yapma yetkisi de bulunmaktadır.

Okullarda genel olarak üç türlü denetim yapılmaktadır: Tam denetim (full inspection), kısa denetim (short inspection), izleme ziyareti (monitoring visit). **Tam denetim**, yeni açılan okullar ile daha önceki denetimlerde yetersiz (inadequate) ve iyileşme gerekir (requires improvement) şeklinde derecelendirilen okulların yeniden denetiminin yapıldığı günlük denetimdir. Bir okul en son yapılan denetimde çok iyi (outstanding) ve iyi (good) olarak rapor edilmişse, performansı artıyorsa ve benzer okullara göre öğrencilerinin sınav sonuçları daha iyiye o okulda bir günlük **kısa denetim** yapılmaktadır. **İzleme ziyareti** ise denetimlerde yetersiz ve iyileşme gerekir şeklinde derecelendirilen okullar için yapılan tam denetimler öncesinde gerçekleştirilen bir günlük ziyaretlerdir (Roberts, 2018; OFSTED, 2019b). Özetle, hangi okulda hangi tip denetim yapılacağı, okulların kalitesi ve etkililiği ile önceki denetim bulgularına göre belirlenmektedir. İngiltere'de başarılı okullar daha seyrek denetlenmekte, risk grubu içinde kabul edilen okullar daha sık denetime tabi tutulmaktadır. Böylece, sınırlı bütçe ve personel imkânıyla denetimler daha işlevsel hale getirilmektedir.

Ofsted'in okul denetim süreci; denetim öncesi, denetim esnası ve denetim sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır.

a) Denetim öncesi: Denetim başlamadan önce Ofsted, okulun tüm öğrenci velilerine denetimle ilgili bir mektup gönderilmesini sağlar. Söz konusu mektupta Ofsted'in okulları neden ve ne zaman denetleyeceği, ebeveynlerin görüşlerini nasıl paylaşacağını açıklayan bilgilere yer verilmektedir.⁵ Ayrıca okuldan, eğitim ve okulla ilgili tüm diğer paydaşları ve kuruluşları denetim yapılacağına ilişkin bilgilendirmesi istenmektedir (OFSTED, 2019b; OFSTED, 2019c).

Müfettişler, ebeveyn görüşlerini görmek için elektronik ortamda internet adresinden doldurulan veli görüşlerine bakarlar.⁶ Bu süreçte okul hakkında daha önce yapılan veli anketleri ile diğer anketlerin sonuçlarını da incelerler.

b) Denetim esnası: Müfettişler zamanlarının çoğunu dersleri gözlemleyerek öğrencilerin ilerlemesini ve kazanımlarını analiz ederek, okuldaki öğretim kalitesine ve bunun öğrenme ve ilerlemeye olan etkilerine yönelik kanıt toplamakla geçirirler. Bunun yanında, denetim sürecine eğitimin tüm paydaşlarını dâhil etmek amacıyla okul yöneticileri, yerel yöneticiler, personel, veli ve öğrencilerle görüşmeler yapabilirler. Ofsted, denetimin sebep olduğu baskıyı daha aza indirilebilmek için okul yönetiminden istenen belge miktarına sınırlama getirmiştir.

Denetimler esnasında okuldaki öğretmenler ve öğrenciler elektronik ortamda anket doldurmaktadır. Anketler, müfettişlerin denetim sırasında öğrencilerle ve çalışanlarla konuşmasından topladıkları kanıtları tamamlayıcı bir niteliğe sahiptir.⁷

Müfettişler, denetimlerde Eğitim Denetimi Çerçevesinde belirlenen dört ana alanla ilgili olarak 4'lü ölçek kullanmakta ve bu alanlar altında yer alan hususları derecelendirerek karar vermektedir (OFSTED, 2019c; OFSTED, 2019a). Bu ana alanlar şunlardır:

5 Velilere gönderilen mektup örneği için bkz. <https://www.bourne.org.uk/ofsted-letter-to-parents/> (Erişim tarihi: 08.02.2019).

6 Velilere sorulan örnek sorular için bkz. https://www.haydockhigh.org.uk/parents/parent_voice/year_7/ (Erişim tarihi: 08.02.2019). Veliler görüşleri <https://parentview.ofsted.gov.uk/> internet adresi üzerinden toplanmaktadır.

7 Anket soruları için bkz. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/674460/Staff_survey_questions_-_schools_-_January_2018.pdf (Erişim tarihi: 08.02.2019).

- 1) Eğitimin Kalitesi
- 2) Davranış ve Tutumlar
- 3) Kişisel Gelişim
- 4) Liderlik ve Yönetim

Söz konusu ana denetim alanları kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda final raporunda okullar outstanding (çok iyi), good (iyi), requires improvement (iyileşme gerekir) ve inadequate (yetersiz) olmak üzere dört şekilde derecelendirilmektedir. Denetim ekibi okuldan ayrılmadan önce okulla ilgili ulaştıkları değerlendirmeleri okul yöneticilerine açıklar. Gözlemledikleri hususlarla ilgili öğretmenlere ve diğer personele sözlü geribildirimlerde bulunur.

c) Denetim sonrası: Okul denetim raporunun yazılmasından ve Ofsted'e sunulmasından ekipteki Başmüfettiş sorumludur. Nihai denetim raporu gönderilmeden önce taslak rapor okul yöneticileri ile paylaşılmakta ve taslak rapor üzerinde görüşleri alınmaktadır. Nihai denetim raporu ise denetimin bitiminden itibaren 25 iş günü içinde okullara gönderilir ve Ofsted'in web sitesinde yayımlanır⁸ (OFSTED, 2019c). Denetimden sonraki süreçte okul gelişimine yönelik denetim raporu doğrultusunda bir eylem planı oluşturulmakta ve velilere de dağıtılmaktadır. Dolayısıyla, gelişim sorumluluğu esasen okullardadır (Matthews ve Sammons, 2004, 17). Ayrıca denetimler ve sonuçları da yerel medyada yakından takip edilmekte; iyi ve gelişmekte olan okullara Ofsted'in yıllık raporunda yer verilmektedir (Rosenthal, 2004, 145).

Denetim raporlarının yayımlanması, okul seçim sürecinde yol gösterici olduğu için veliler tarafından memnuniyetle karşılanmaktadır. Veli anketlerinden elde edilen bulgular, denetimin eğitimde halkın güvenini artırmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Parlamento da, denetim raporları ve performans göstergelerinin yayımlanması yoluyla kamuya hesap verilebilmesini; hem okulları seçenlere rehberlik edilmesini hem de gelişim için bir teşvik olmasını beklemektedir (Matthews ve Sammons, 2004, 140).

⁸ İngiltere genelindeki tüm okulların denetim raporları Ofsted'in <https://reports.ofsted.gov.uk/> internet adresinde kamuoyuyla paylaşılmakta olup bu internet sitesinde, İngiltere'deki tüm okullara ait kronolojik denetim raporlarına ulaşmak mümkündür.

Denetim sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda okullar aşağıdaki dört şekilde derecelendirilmektedir (Roberts, 2018; OFSTED, 2014; OFSTED, 2019a):

I. Çok iyi/olağanüstü (Outstanding): En son yapılan denetiminde çok iyi (outstanding) olduğuna karar verilen bir okul rutin denetimden muaf tutulmaktadır. Ancak denetimden muaf tutulan bir okulun performansı hakkında Kraliyet Baş Müfettişi veya Eğitim Bakanının herhangi bir endişesi olduğunda okul tekrar denetime tabi tutulabilmektedir.⁹

II. İyi (Good): En son yapılan denetiminde iyi (good) olduğuna karar verilen bir okul ise 4 yılda bir kısa süreli (bir günlük) denetime tabi tutulmaktadır. Kısa süreli denetimin amacı okulun “iyi” düzeyde eğitim standartları sağladığına devam edip etmediğini takip etmektir. Risk değerlendirme sürecine göre hizmet kalitesinin önemli ölçüde kötüleştiği iyi okullar, 2 günlük tam denetime (full inspection) tabi tutulmaktadır.¹⁰

III. İyileşme gerekir (Requires improvement) : En son yapılan denetiminde iyileşme gerekir (requires improvment) kategorisinde olduğuna karar verilen bir okul henüz iyi olmayan ancak genel olarak kabul edilebilir bir eğitim standardı sağlayan bir okul olarak değerlendirilmektedir. Bu durumdaki okullarda en son yapılan tam denetimden itibaren 30 ay içinde tekrar tam denetim yapılır.¹¹

IV. Yetersiz (Inadequate): En son yapılan denetiminde yetersiz (inadequate) kategorisinde olduğuna karar verilen bir okul bu kategori altında ciddi zayıflıklar (serious weaknesses) ve özel tedbirler (special measures) olmak üzere iki alt kategoride derecelendirilir.¹²

a) Ciddi zayıflıklar (Serious weaknesses): Temel denetim alanlarından bir veya birkaçında yetersizliğe sahip ve/veya öğrencilerin manevi, ahlaki,

9 Tam denetim sonucunda “outstanding” olarak derecelendirilen bir ilköğretim okulunun denetim raporu için bkz. <https://reports.ofsted.gov.uk/provider/21/105161>

10 Tam denetim sonucunda “good” olarak derecelendirilen bir ortaöğretim okulunun denetim raporu için bkz. <https://reports.ofsted.gov.uk/provider/25/103632>

11 Tam denetim sonucunda “requires improvement” olarak derecelendirilen bir ilköğretim okulunun denetim raporu için bkz. <https://reports.ofsted.gov.uk/provider/21/105169>

12 Tam denetim sonucunda “inadequate” olarak derecelendirilen bir ortaöğretim okulunun denetim raporu için bkz. <https://reports.ofsted.gov.uk/provider/23/138217>

sosyal ve kültürel gelişimlerinin sağlanmasında önemli zayıflıkların olduğu okullar bu kategoride değerlendirilmektedir. Bu okullar izlemeye tabi tutulur ve normalde 18 ay içinde tekrar tam denetim yapılır.

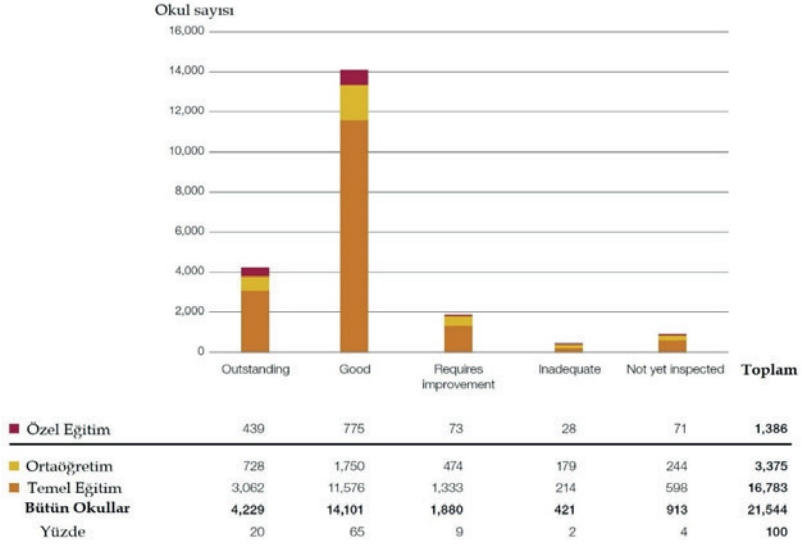
b) Özel Tedbirler (Special measures): Öğrencilerine kabul edilebilir bir eğitim standardı sağlamakta başarısız olan ve yöneticilerinin gerekli iyileştirmeleri yapma kapasitesinin olmadığı okullar bu kategoride değerlendirilmektedir. Bu okullar izlemeye tabi tutulur ve önceki denetimden en geç 24 ay sonra yeniden tam denetim yapılır. Yeniden denetimin zamanlaması, okulun gelişim hızına göre belirlenir.

Ofsted tarafından yetersiz (inadequate) olduğuna karar verilen bir okulun Eğitim Bakanlığınca sponsorlu akademiye¹³ dönüşümü zorunlu tutulmaktadır. Nisan 2016-Ekim 2017 arasında Eğitim Bakanlığı 344 okulu akademiye dönüştürmüştür (NAO, 2018, 22). Sponsorlu akademiye dönüştürülen bu okullar için 3 yıl içinde yeniden tam denetim yapılmaktadır. Ayrıca okulun durumuna ve diğer faktörlere bağlı olarak farklı önlemler de alınabilmektedir. Yetersiz olarak değerlendirilen bir akademi için ise, akademi bu kategoriden çıkıncaya kadar ilerlemesini kontrol etmek için müfettişler akademiye ziyaret etmektedir.

Ofsted denetimlerinin sonuçları genellikle yüksek riskli etkilere sahiptir. Denetim raporlarında okullar hakkındaki olumsuz hükümler müdahaleye, akademi okuluna dönüştürmeye veya okulun kapanmasına neden olabilmektedir (Hutchinson, 2016, 5). Bu sonuçlardan en önemlisi, velilerin çocuklarının kaydını okuldan almalarıyla şiddetli bir kötüye gidiş sergilemesidir (Rosenthal, 2004, 145). Bununla birlikte ülke genelindeki denetim sonuçları dikkate alındığında, okulların genellikle iyi ve çok iyi şeklinde derecenlen-

13 Akademi okulları (Academy schools) daha çok 'ortaklık' vurgusu ön plana çıkarılarak devlet okullarının özel sektör aktörlerince işletilmesine dayalı bir kamu-özel ortaklık modelidir. Akademi okullarının finansmanı doğrudan merkezi hükümet tarafından sağlanırken, yönetimi ise özel sektörün kontrolindedir. Ofsted denetimi sonucunda yetersiz görülen ve yerel yönetimlere bağlı bir devlet okulu, Bakanlık tarafından sponsorlu akademiye (sponsored academies) dönüştürülür. Bu tür akademilerde eğitim-öğretim faaliyetleri hükümet tarafından onaylanmış sponsor vakıflar tarafından yürütülmektedir ve bu okulların ulusal müfredatı izleme zorunluluğu yoktur. Dolayısıyla Ofsted tarafından yetersiz görülen bir devlet okulu özel aktörlerin yönetimi altında yeniden biçimlendirilmektedir. Devlet okullarının akademilere dönüş(türül)mesiyle birlikte yaşanan en önemli değişimlerden biri dönüşen okulun yerel eğitim otoritelerinin kontrolü dışına çıkmasıdır (Buyruk, 2018, 117). Yerel yönetimler bünyesinde bulunan okullara ait taşınır ve taşınmaz mallar akademi tüzel kişiliklerine aktarılmaktadır.

dirildiği, bahsedilen riskleri içeren yetersiz okul oranlarının oldukça düşük olduğu söylenebilir. 2017 yılında yapılan denetim sonuçlarına ilişkin veriler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 2017 yılında devlet tarafından finanse edilen okulların denetim sonunda aldıkları dereceler (Kaynak: NAO, 2018, 18)

Şekil 4'e göre, İngiltere'deki devlet okullarının büyük çoğunluğu (%85) denetimlerde iyi ve çok iyi olarak derecelendirilmiştir. Yetersiz olarak değerlendirilen okul sayısının oldukça az (%2) olması dikkat çekmektedir. Bunun yanında bir yıl içinde denetlenen okul oranlarının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Ofsted raporlarının kurumlar üzerinde ciddi etkileri söz konusu olabildiği için, denetlenen kurumlar veya ilgili paydaşlar, denetim süreci veya raporuyla ilgili yasal süresi içinde, gerekçeleriyle birlikte şikâyet hakkını kullanabilmekte ve bu şikâyetler ilgili birimler tarafından değerlendirilip, gerekirse ilgili kurumlarla yeniden görüşmeler yapılmaktadır (OFSTED, t.y.) Denetimler Ofsted denetimlerinde olağanüstü ve iyi olarak derecelendirilen okullar ise bu durumu, daha çok öğrenci ve velinin dikkatini çekmek üzere bir reklam vasıtası olarak da kullanabilmektedir. Şekil 3'te denetimler sonucunda "outstanding" olarak derecelendirilen bir ilkokulun reklam afişi görülmektedir.



Şekil 3. Denetim sonucunda “outstanding” olarak derecelendirilen bir ilkokulun reklam afişi.

Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gilsland_C.E._Primary_School_Is_%27OUTSTANDING%27.JPG

Ofsted Denetimlerinin Okul Gelişimine Etkileri

İngiltere’de, Eğitim Reformu Yasası (1988) kapsamında ulusal müfredatın uygulanması, sonraki yıllarda ise ulusal sınavların tanıtılması, Ofsted’in kurulması ve performans yönetimi, şeffaflık, hesap verebilirlik kavramlarının önem kazanması gibi gelişmeler eğitim süreçlerinde merkezi yönetimin kontrolünü daha da artırmıştır. Ortaya çıkan bu gelişmelerle birlikte odağında Ofsted’in yer aldığı denetim süreçlerinde, okullar performanslarından sorumlu tutulmakta ve “başarısızlık” ciddi cezalar ve sonuçlar doğurmaktadır. Başarısız sayılan okullar daha sıkı bir denetim sürecine tabi tutulmakta; performansını artıramayan okullara sert yaptırımlar uygulanmaktadır. Bu durum, okulları gelişim sağlaması için baskı altında tutmaktadır (Harris, 2013, 7).

Ofsted denetimleri, okulların finansmanında ve okulların tercih edilme sürecinde özellikle belirleyici olabilmektedir. Birbiriyle doğrudan ilişkili bu süreçler bir okulun geleceği ve niteliği hakkında da önemli ipuçları sağlamaktadır. İngiltere’de yerel eğitim otoriteleri (Local Education Authority-LEA), merkezi hükümetten aktarılan kaynağı kendi okul bölgeleri için oluşturduk-

ları formülasyona bağlı olarak okullara dağıtırlar (Belfield and Sibieta, 2016). Kaynakların okullara dağıtımında dikkate alınan en önemli unsur ise öğrenci sayısıdır. Her ne kadar Ofsted denetlenen okulların geleceği hakkında doğrudan karar vermese de her okulun eğitim kalitesini değerlendirmektedir. Dolayısıyla okulların kalitesine yönelik algının ortaya çıkmasında temel belirleyicilerden biri kamuoyuyla paylaşılan Ofsted raporları olmaktadır. Ofsted raporları velilerin ve öğrencilerin tercih edeceği okulu seçmelerinde yönlendirici olmaktadır. En çok tercih edilen okulun öğrenci sayısı da fazla olacağından okulun bütçesi de öğrenci sayısına paralel olarak artmaktadır. Bu durum Ofsted denetimlerinin eğitim sistemi ve okullar üzerindeki etkisini iyice artırmaktadır.

2017 yılında veliler, okul yöneticileri ve öğrencilerle yapılan bir araştırmanın bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre, İngiliz velilerin Ofsted'e karşı olumlu kanaatlere sahip olduğu, Ofsted'in veliler tarafından saygın, güvenilir ve bağımsız bir kurum olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre velilerin bir okul seçerken dikkate aldığı ilk üç faktör: evlere yakınlık (%61), Ofsted denetim raporu (%50) ve okuldaki kardeşler (%25) olmuştur (NAO, 2018, 10).

Ofsted, çocuklarının okul seçimlerine yönelik kararları hakkında aileleri bilgilendirmek üzere ailelerin denetim raporundaki bilgileri kullanmalarını amaçlamaktadır. Ebeveynler raporu aynı zamanda çocuklarını okuldan almak için de kullanabilmektedir. Buna göre güçlü ve iyi okulların öğrenci sayısının artması; zayıf okullardaki öğrenci sayısının ise düşmesi beklenmektedir. Bu "piyasa mekanizması"nın, okullardaki öğrenci sayısının düşmesiyle birlikte okul personelinin iş güvencesi üzerinde olumsuz etkisi olmakta ve bu durum iş kaybının yanında aynı zamanda öğrencilerin diğer okullara yeniden yerleştirilme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Ehren ve diğerleri, 2013, 24).

İngiliz Sayıştay tarafından yapılan bir araştırmada, Ofsted denetimlerinin okulların gelişmesine yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ankete katılanların % 71'i, denetim sırasında ve sonunda müfettişlerin yararlı geri bildirimde bulunduğunu ifade etmiştir. 2015'ten beri denetlenen okulların denetim sonrası Ofsted anketine göre ise katılımcıların % 91'i denetim bulgularının okulun gelişmesine yardımcı olacağını düşünmektedir (NAO, 2018, 44).

Ofsted, sözleşmeli müfettiş olarak hizmet veren öğretmenleri kullanarak yetenek geliştirmenin yanında öğretmenlerin okullarının gelişimini desteklemeye de yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda Ofsted'in, sözleşmeli müfettişlerine yönelik 2017 yılında yaptığı araştırmaya göre müfettişlerin % 99'u bir müfettiş olarak edindikleri bilgi ve deneyimin, kendi okullarına ve sundukları eğitimin kalitesinin artmasına fayda sağlayacağını düşünmektedir (NAO, 2018, 10). Matthews ve Sammons (2004, 154), Ofsted'in özellikle okulların ve öğretmenlik formasyon eğitimlerinin gelişimine güçlü bir katkı sağladığını ileri sürmekte ve denetimin ulusal stratejiler ve standartların eğitim uygulamalarına yerleştirilmesine yardımcı olan değerlendirme, kaldırma ve hesap verebilirliği sağladığını düşünmektedir. Ayrıca, 1993-2002 yılları arasında Ofsted tarafından denetlenmiş olan özellikle zayıf okulları inceleyen Matthews ve Sammons (2004), denetimleri izleyen iki yılda 16 yaş grubundaki öğrencilerin ulusal sınavlardaki okul performansının daha iyi olduğunu ifade etmektedir. Chapman (2001), öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin denetim sonucunda sınıf içi uygulamalarını, yöntem ve tekniklerini değiştirdiklerini belirtmektedir. Allen ve Burgess (2012) ise denetimlerde yetersiz olarak değerlendirilen okulların üzerinde denetimlerin etkisine odaklanmış ve bu okullarda, denetimden iki ve üç yıl sonra iyileşme görüldüğünü; denetimlerin olumlu etkisinin, çoğunlukla orta ve yüksek yetenekli öğrencilerde olduğunu gözlemlemiştir.

Bazı araştırmacılar ise Ofsted denetimlerinin okullar üzerindeki etkisine şüpheyle yaklaşmakta ve bu konuda kesin bir tavır ortaya koymamaktadır. Örneğin, Cuckle ve Broadhead'e göre (1999) okuldaki gelişimin Ofsted denetimlerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusu oldukça tartışmalıdır. Snelling (2002, 193), denetimin genel olarak kabul edilebilirliğini ve etkinliğini hesap verebilirlik için bir araç olarak görse de Ofsted denetimleri yoluyla okulların gelişme gösterdiğine yönelik büyük ölçüde kanıt bulunmadığını ifade etmektedir. Fitz-Gibbon (1996), Lonsdale ve Parsons (1998) gibi bazı akademisyenler de Ofsted'in okul gelişimine yalnızca sınırlı katkılar yaptığını iddia etmektedirler. Chapman'a göre (2000, 62) Ofsted gelişim ve değişim alanlarını teşhis etmek için bir mekanizma sunmasına rağmen, uzun vadede Ofsted'in okul veya sınıf gelişimine ne ölçüde katkı sağladığı tartışmalı olup gelecekte Ofsted'in rolü, öz değerlendirme yoluyla gelişmeye olanak tanıyan okullar oluşturmakla sınırlı kalabilir. Jones ve Tymms (2014, 328) ise, Ofsted

denetimlerinin hem kısa hem de uzun vadeli etkilerini ölçmek ve tüm okullar için denetim ve okul gelişimi arasındaki nedensel bağlantıyı araştırmak için daha güçlü araştırma tasarımlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Ofsted denetimlerinin okul gelişimi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı veya kısmen olumsuz etkilerinin olabileceğini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Shaw ve diğerlerinin (2003, 66) 1992-1997 yılları arasında Ofsted tarafından denetlenen 3000 lise üzerinde yaptığı araştırmaya göre Ofsted denetimlerinin ortaokul bitirme sınavı niteliğindeki GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınav başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Rosenthal'ın (2004, 143-144) araştırmasında, Ofsted denetimlerinin okulun sınav performansı üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair hiçbir kanıt bulunmadığı; hatta denetimlerin, denetim yılındaki öğrenci performansını olumsuz etkileyebileceği tespit edilmiştir. Ayrıca Brown, Rutherford ve Boyle (2000, 252), sadece birkaç saat gözlem ve etkileşim için harcanan stres ve enerjinin hem personel hem de öğrenciler için zararlı görüldüğünü ifade etmektedir. Rosenthal'a göre (2004, 150) her ne kadar denetimler dört yılda bir gerçekleşse de, denetim bulgularının kamuoyuyla paylaşılması ve GCSE, SAT (Standard Assessment Tests) gibi karşılaştırmalı sınav ve test puanlarının kamuoyu tarafından incelenmesinden dolayı denetimler okullar üzerindeki stres ve baskıyı artırmaktadır.

Ofsted'e yöneltilen temel eleştiriler: Kuruluşundan bu yana Ofsted'in geçerliliği, güvenilirliği ve yapılan kamu harcamalarının karşılığının alınıp alınmadığı araştırmacılar tarafından sorgulanmış ve Ofsted'e çeşitli eleştiriler yöneltilmiştir. İngiltere'nin eğitim alanındaki önemli düşünce kuruluşlarından biri olan EPI (Education Policy Institute) tarafından yayımlanan raporda; Ofsted'in avantajlı okulları çoğunlukla "iyi" veya "üstün" olarak değerlendirme; en dezavantajlı okulları da avantajlı okullara göre sistematik olarak daha düşük derecede kategorize etme eğiliminde olduğu; bu iyi ve üstün olan okullardan da kayda değer oranının akademik performanslarında önemli bir düşüş olmasına rağmen, derecelendirme kategorilerinde bir düşüş olmadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle Ofsted'in okulların düzenli olarak denetlenmesini sağladığı kabul edilse de, Ofsted'in düşen akademik performansın tutarlı bir şekilde izlenmesinde yeterince etkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Hutchinson, 2016, 25). Avam Kamarası Eğitim ve İstihdam Komitesi (1999, 80-81), Ofsted tarafından yapılan denetimlerin o hafta gözlemle-

nen derslerin anlık görüntüsünden ibaret olsa da öğretmenlerin, denetimleri öğretmen kalitesinin incelenmesi olarak algıladığını; öğretmenlerin çoğunun denetimin zararlı etkilerinin faydalarına göre daha ağır bastığını ve hesap verebilirliğin denetimlerle iyileştirilmediğini belirtmektedir. Teddlie ve Reynolds (2000), Ofsted'in dezavantajlı okullara odaklanmak yerine iyi okulları daha iyi hale getirmekle meşgul olmasının Ofsted'e çok maliyeti olduğunu belirtmiştir. Chapman (2002, 268), Ofsted'in yüksek stres düzeyine ve iş yüküne katkıda bulunan faktör olarak algılanmaya devam etmesi halinde, en dezavantajlı okullardaki personeli işe alma ve personeli okulda tutma sürecinde ciddi olumsuz etkiler olacağını ifade etmektedir. İngiliz Sayıştay, Ofsted'i okul denetimlerinin amaçlanan etkiye sahip olup olmadığını bilmediği, net performans göstergeleri veya hedefleri bulunmadığı, performans ölçütleri yerine çoğunlukla faaliyet ve süreçlere odaklandığı yönünde eleştirmektedir (NAO, 2018, 42).

Sonuç ve Tartışma

Kuruluşundan bu yana denetim yoluyla okul gelişimi yaklaşımını benimseyen Ofsted, sürekli değişim ve dönüşüm içinde olmuş; denetim süreç ve uygulamalarına yeni yaklaşımlar getirmiştir. Her ne kadar bazı eleştirilere konu olsa da Ofsted, okul değerlendirme süreçlerinde önemli bir organizasyon olarak günümüzde de önemi ve etkisini korumaktadır.

Eğitim bakanlığından bağımsız olarak yapılanması ve sahip olduğu özel statü, okul denetimi süreçlerinde Ofsted'in işlevini ve okullar üzerindeki etkisini artırmış; veriye dayalı ve tarafsız denetim bulguları sunması bakımından da eğitim sisteminde güvenin tesis edilmesinde önemli bir avantaj sağlamıştır. Ofsted; denetim süreçlerinde göstermiş olduğu şeffaflık politikası doğrultusunda denetim bulguları hakkında tüm eğitim paydaşlarını bilgilendirmesi, denetim bulgularına göre okulları derecelendirmek suretiyle risk grubu içinde kabul edilen okullara özel önem göstermesi, onları daha sık denetime tabi tutması, denetim sonrasındaki izleme ve takip süreçlerini etkin bir şekilde işletmesi gibi özel uygulamaları nedeniyle denetim yoluyla okul gelişimi çalışmalarında önemli bir role sahiptir.

Bu çerçevede, Ofsted tarafından gerçekleştirilen denetimlerin; müfettişlerin yararlı geribildirimlerde bulunması (NAO, 2018), ulusal stratejiler ve standartların eğitim uygulamalarına yerleştirilmesine yardımcı olması ve

öğrencilerin ulusal sınavlardaki okul performansını artırması (Matthews ve Sammons, 2004), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, yöntem ve tekniklerini değiştirmesi (Chapman 2001) gibi yönlerden okul gelişimi süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte bazı çalışmalarda, Ofsted'in okul gelişimine katkısı yönünde kesin kanıtların bulunmadığı (Cuckle ve Broadhead, 1999; Snelling, 2002; Chapman, 2000); sınav başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı (Shaw vd. 2003;); Ofsted denetimlerinin okullar üzerindeki stres ve baskıyı artırdığı (Rosenthal, 2004; Brown, Rutherford ve Boyle, 2000; Chapman, 2002) ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, denetim faaliyetlerinin; okul gelişimi konusunda ulusal düzeyde hedeflenen standartları göstermesi, bu standartlara ilişkin okulların mevcut durumunun denetçiler tarafından şeffaf şekilde incelenerek okullara objektif geribildirimler sunulması yönleriyle aynı zamanda profesyonel bir rehberlik yönünün bulunduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca denetim sonuçlarının tüm paydaşlarla paylaşılmasının okul yönetimleri için hesap verebilirlik temelinde bir yönetim anlayışına katkı sağladığı ve şeffaflık ortaya koyduğu görülmektedir. Denetim faaliyetlerinin etkin bir yaptırım ve yönlendirme gücüyle desteklenmesi, denetimin okul gelişimi konusunda güçlü bir motivasyon unsuru olma özelliğini de pekiştirmektedir. Her ne kadar literatürde denetim faaliyetlerinin olumsuz etkilerine de vurgu yapılmış olsa da, bu olumsuz etkilerin denetim faaliyetinin kendisinden değil denetimin yöntemi, denetçiler, okul yöneticileri ve eğitim sistemindeki yapısal sorunlardan kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir

Bu bağlamda Ofsted örneği dikkate alındığında, denetim uygulamalarının okul geliştirme sürecindeki güçlü etkileri göz ardı edilmemeli, bu çerçevede denetim sistemleri tasarlanırken okul gelişimini destekleyici niteliği pekiştirecek şekilde bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir.

Kaynakça

- AĞAOĞLU, E. (2010). Okul Yöneticilerinin Denetim ve Değerlendirme Rolü. Servet Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 193-207). Ankara: Pegem Yayınevi.
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS; D., SOUTHWORTH, G. ve WEST, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement*. David Fulton Publishers: London.
- ALLEN, R. ve BURGESS, S. (2012). *How Should We Treat Under-Performing Schools? A Regression Discontinuity Analysis of School Inspections in England*. Bristol: CMPO.
- AVAM KAMARASI EĞİTİM VE İSTİHDAM KOMİTESİ (House Of Commons Select Committee On Education And Employment). (1999). *The Work of Ofsted*. London: House of Commons.
- AYDIN, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- BELFIELD, C. ve SIBIETA, L. (2016). *Long-run trends in school spending in England*. (Rapor No:R115). IFS Report, London.
- BROWN, M., RUTHERFORD, D. ve BOYLE, B. (2000). Leadership for School Improvement: The Role of The Head of Department in UK Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258.
- BUYRUK, H. (2018). Eğitimde Kamu-Özel Ortaklığı: İngiltere’de Akademi Okulları Örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 51, Sayı 1, 101-131.
- CERI-Centre for Educational Research and Innovation. (1995). *Schools Under Scrutiny*. Paris: OECD.
- CHAPMAN, C. (2000). Improvement, Inspection and Self-Review. *Improving Schools*, 3(2), 57-63.
- CHAPMAN, C. (2001). Changing Classrooms Through Inspection. *School Leadership and Management*, 21(1), 59-73.
- CHAPMAN, C. (2002). Ofsted and School Improvement: Teachers’ Perceptions of The Inspection Process in Schools Facing Challenging Circumstances. *School Leadership & Management*, 22(3), 257-272.
- CUCKLE, P. ve BROADHEAD, P. (1999). Effects of OFSTED Inspection on School Development and Staff Morale. Cullingford, C. (Ed), *An Inspector Calls-OfSTED and Its Effect on School Standarts* içinde. London: Kogan Page.
- EHREN, M.C.M., ALTRICHTER, H., MCNAMARA, G. ve O’HARA, J. (2013). Impact of School Inspections on Improvement of Schools-Describing Assumptions on

- Causal Mechanisms in Six European Countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43.
- EHREN, M.C.M. ve VISSCHER, A. J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No.1, 51-72.
- EHREN, M.C.M. ve VISSCHER, A. J. (2008). The Relationship Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.
- ELMORE, R. F. ve FUHRMAN, S. H. (2001). Research Finds The False Assumption of Accountability. *The Education Digest*, 67(4), 9-14.
- EURYDICE-Avrupa Eğitim Bilgi Ağı- (2007). *The Information Database on Education System in Europe: Finland*. Brussels: European Commission.
- FITZ-GIBBON, C.T. (1996) *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell.
- FULLAN, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- GRAY, J. ve WILCOX, B. (1995). *Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- GRAY, C. ve GARDNER, J. (1999). The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4), 455-469.
- HARRIS, A. (2000). What Works in School Improvement? Lessons From The Field and Future Directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- HARRIS, A. (2013). *School Improvement: What's in it for Schools?*. London:Routledge.
- HOPKINS, D. (1996). Towards A Theory For School Improvement. J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon (Eds), *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement* içinde (s. 30-50). London: Cassell.
- HOPKINS, D. ve HARRIS, A. (1997). Improving the Quality of Education For All. *Support for Learning*, 12(4), 147-51.
- HUTCHINSON, J. (2016). *School Inspection in England: Is There Room To Improve?*. London: Education Policy Institute.
- JONES, K. ve TYMMS, P. (2014). Ofsted's Role in Promoting School Improvement: The Mechanisms of The School Inspection System in England. *Oxford Review of Education*, 40(3), 315-330.
- KLERKS, M. (2012). The effect of school inspections: a systematic review. <http://janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf> (Erişim tarihi: 14.01.2019).

- KOGAN, M. and MADEN, M. (1999) An Evaluation of Evaluators: The OFSTED System of School Inspection. C. Cullingford (Ed.) *An Inspector Calls; Ofsted and its Effect on School Standards* içinde (s.9-32). London: Kogan Page).
- LANDWEHR, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation [Theses on The Impact and Effectiveness of The External Evaluation of Schools]. C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr, ve N. Steiner (Eds.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* içinde (s. 35–70). Bern: Switzerland.
- LONSDALE, P. ve PARSONS, C. (1998). Inspection and The School Improvement Hoax. Earley, P (ed.), *School Improvement After Inspection* içinde (s.110). London: Sage.
- LOWE, G. C. (2003). *Inspection, School Improvement, Development and Change*. (Doktora Tezi). Sheffield Hallam University.
- MATTHEWS, P. ve SAMMONS, P. (2004). *Improvement through inspection: an evaluation of the impact of Ofsted's work*. <https://dera.ioe.ac.uk/4969/3/3696.pdf> (Erişim tarihi: 10.04.2019).
- MATTHEWS, P. ve SMITH, G. (1995). OFSTED: Inspecting Schools and Improvement Through Inspection. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 23-34.
- NAO-National Audit Office. (2018). *Ofsted's inspection of schools* (Rapor No: HC 1004). London: National Audit Office. <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2018/05/Ofsteds-inspection-of-schools.pdf> (Erişim tarihi: 04.02.2019).
- NICHOLS, S. L., GLASS, G. V. ve BERLINER, D. C. (2006). High-Stakes Testing And Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1) 1-172.
- OFSTED. (1993). *The annual report of her majesty's chief inspector for schools*. London: HMSO.
- OFSTED. (1994). *A Focus on Quality*. London: OFSTED.
- OFSTED. (2014). *How Ofsted inspects maintained schools and academies*. <https://www.gov.uk/guidance/being-inspected-as-a-maintained-school-or-academy> (Erişim tarihi: 08.02.2019).
- OFSTED. (2017a). *Ofsted strategy 2017-22*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648212/Ofsted_strategy_2017-22.pdf (Erişim tarihi: 03.02.2019).
- OFSTED. (2017b). *Ofsted's corporate governance framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/581553/Ofsteds_corporate_governance_framework.pdf (Erişim tarihi: 03.02.2019).

- OFSTED. (2019a). *The education inspection framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf (Erişim tarihi: 06.02.2020).
- OFSTED. (2019b). *School inspections a guide for parents*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/828451/School_inspections_-_a_guide_for_parents.pdf (Erişim tarihi: 08.02.2020).
- OFSTED. (2019c). *School inspection handbook*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/843108/School_inspection_handbook_-_section_5.pdf (Erişim tarihi: 08.02.2020).
- OFSTED. (2020). *Her majesty's inspector job specification*. <http://www.ofstedhmi.co.uk/media/4046/hmi-schools-job-specification.pdf> (Erişim tarihi: 08.02.2020).
- OFSTED. (t.y.). About us. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- OFSTED. (t.y.). Complaints procedure. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about/complaints-procedure> (Erişim tarihi: 10.02.2020).
- ROBERTS, N. (2018). *School inspections in England: Ofsted* (Rapor No: 07091). London: House of Commons Library. <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07091/SN07091.pdf> (Erişim tarihi: 04.02.2019).
- ROSENTHAL, L. (2004). Do School Inspections Improve School Quality? Ofsted Inspections and School Examination Results in The UK. *Economics of Education Review*, 23(2), 143-151.
- SHAW, I., NEWTON, D. P., AITKIN, M. ve DARNELL, R. (2003). Do Ofsted Inspections of Secondary Schools Make A Difference To GCSE Results?. *British Educational Research Journal*, 29(1), 63-75.
- SICI-Standing International Conference of Inspectorates (2009). *The inspectorate of England*. <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/a8732d7f-cb1e-489a-b501-f5a85ad66743> (Erişim tarihi: 04.02.2019).
- SNELLING, G. (2002). *OFSTED Inspections: Do They Promote Improvement in Teaching Quality?* (Doktora Tezi). University of Leicester.
- ŞAHİN, İ. (2013). İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Stratejileri ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- TEDDLIE, C. ve REYNOLDS, R. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.

- TURAN, S. (2007). Gelişen Ağ Toplumunda Eğitim Yöneticilerinin Teknolojik Liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(9), 5-8.
- WIEBES, F. (1998) *Van Buiten naar binnen; waardevolle ideeën van buitenstaanders*. [From outside to inside; valuable ideas of outsiders] (The Hague, Delwel Uitgeverij B.V).
- VAN VELZEN, W.G., MILES, M.B., EKHOLM, M., HAMAYER, U. ve ROBIN, D. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. ACCO Pub. Belgium.
- YURDAKUL, A. ve TOK, T.N. (2017). Maarif Müfettişlerinin Görev Alanlarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 5008-5019.
- ZEPEDA, S. J. (2013). *Instructional leadership for school improvement*. Routledge.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAZ TATİLİ ÖĞRENME KAYIPLARI: AİLE EĞİTİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR ANALİZ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferudun SEZGİN¹, Onur ERDOĞAN², Sinan DAĞ³

* Bu çalışmanın bir bölümü 2-4 Mayıs 2019 tarihinde gerçekleştirilen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ferudun@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7645-264X.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, onurerdogan@live.com, ORCID ID: 0000-0002-3442-2303.

3 Milli Eğitim Bakanlığı, sinandag66@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6687-5219.

Geliş Tarihi: 17.05.2019 Kabul Tarihi: 13.01.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıpları ile bu kayıpların aile eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 191 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere 2018 yılı Mayıs ve Eylül aylarında araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme kaybı yaşayıp yaşamadıkları ilişkili örneklem için *t*-testi ile öğrenme kayıplarının ailenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıpları annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıplarının azaltılmasına yönelik öneriler bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme kaybı, aile eğitim durumu, yaz tatili, okul takvimi.

SUMMER LEARNING LOSSES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: AN ANALYSIS OF FAMILY EDUCATION

Abstract:

The purpose of this study is to determine whether the learning losses of students in mathematics, literature and English courses who are in the ninth grade of secondary education during the summer vacation period, differ according to their family education status. The sample of the study was composed of 191 ninth grade students. In order to collect data academic achievement tests were applied to the students in May and September 2018 which developed by the researchers. Whether the students have learning losses is determined by using independent samples t-test and whether it differs according to family education status is determined by using one way ANOVA. The results of the study revealed that students had significant loss of learning in mathematics, literature and English courses during their summer vacation. However, the students' learning losses in literature and English courses differ significantly according to the mother educational status. The results of the study were discussed in the context of suggestions for reducing the summer vacation learning losses of the students.

Keywords: Learning loss, family education status, summer vacation, school calendar.

Giriş

Öğrencilerin yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıpları akademik başarıyı düşürebilmekte ve eğitime dönük hedeflere ulaşılmasının önünde engel oluşturmaktadır (Gerhenson, 2013). Yaz dönemi öğrenme kayıpları başarının sürdürülmesi ve öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının azaltılmasında temel faktörlerden biri olarak görülmektedir (Patton ve Reschly, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarının öğrenciler arasındaki başarı farklılarında temel etkenlerden biri olduğuna işaret edilmektedir (Blazer, 2011). Bu bağlamda eğitim araştırmaları uzun za-

mandır yaz tatilinin öğrenme üzerine etkileriyle ilgilenmekte ve bu durum akademik başarı farklılıklarının azaltılması bağlamında ülkelerin eğitim politikalarında hedeflerden biri olarak kendine yer bulmaktadır (Gerhenson ve Hayes, 2013). Bu noktada yaz dönemi öğrenme kayıpları hem ülkelerin eğitim politikalarında hem de gerek yurtiçi gerekse yurt dışı eğitim araştırmalarında giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Allinder, Fuchs, Fuchs ve Hamlett, 1992; Arı, 2005a, 2005c; Slates, Alexander, Entwistle ve Olson, 2012).

Öğrencilerin yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıplarına dönük olarak öncelikle araştırmalar yaz tatili döneminde öğrencilerin matematik ve okuma becerilerinde öğrenme kayıpları yaşadıklarına işaret etmektedir. Türkiye örneğinde gerçekleştirilen Arı'nın (2005a) araştırma sonuçları ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz döneminde matematik ve Türkçe dersinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik ve hayat bilgisi derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Söz konusu araştırma Türkçe dersinde anlamlı bir öğrenme kaybının olduğuna dönük bulgular sunmamıştır. Bahsi geçen iki araştırmada da matematik dersindeki kayıpların anlamlı şekilde incelenen diğer derslerden daha fazla olması dikkat çekicidir.

Türkiye dışındaki ülkeleri örneklem kabul eden araştırma sonuçları da uzun yaz tatili döneminde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları ilkökul öğrencilerinin yaz tatilinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ancak kayıpların türünün sınıf düzeyine göre değiştiğine işaret etmiştir. Buna göre ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde yazma becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşanırken dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşanmaktadır (Allinder vd., 1992). Literatüre paralel şekilde Wintre (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatilinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Gerhenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçları da ilkökul öğrencilerinin yaz tatilinde hem matematik hem de okuma alanında anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yukarıda bahsi geçen çalışmalardan yola çıkarak uzun yaz tatillerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olum-

suz bir etki yarattığı ileri sürülebilir. Yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin bir meta analiz çalışması da bu hipotezi desteklemektedir. Buna göre yaz tatili döneminde öğrencilerin akademik başarıları azalmaktadır. En çok öğrenme kaybı matematik becerilerinde gerçekleşirken bunu yazma ve okuma becerileri takip etmektedir. Öğrenme kaybı cinsiyet ve ırka göre değişmezken sınıf seviyesi arttıkça öğrenme kaybının miktarı da artmaktadır (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Grathouse, 1996).

Literatürde yaz döneminde gerçekleşen öğrenme kayıplarına dönük araştırmalar genellikle ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiş olup bahsi geçen araştırmalar uzun yaz tatillerinin öğrencilerin öğrenme kaybı yaşayabildiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte öğrenme kaybı yaşanan alan ve sınıf seviyesi kendi içlerinde değişebilmektedir. İlkokulun erken sınıflarında daha çok üzerine odaklanılan okuma ve yazma alanlarında öğrenme kaybı yaşanırken ilerleyen sınıflarda matematikte öğrenme kaybı yaşanması daha olası hale gelmektedir. Bununla birlikte alanyazın öğrenme kayıplarının nedenlerine ya da öğrenme kaybının düzeyinin öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşabildiğine dönük bazı ipuçları sunmaktadır.

Yaz Dönemi Öğrenme Kayıplarına İlişkin Bazı Yaklaşımlar

Öğrenciler akademik yıl boyunca okulla, aileleriyle ve topluluklarıyla zaman geçirirken yaz aylarında sadece aileleriyle ve topluluklarıyla kalmaktadır. Bu noktada *ceteris paribus* varsayımı işlemektedir ve bu varsayım yerinde öğrencilerin öğrenmeleri değerlendirilirken hesaba katılmalıdır (Slates vd., 2012). Birçok öğrenci için daha uzun veya etkili bir eğitim ortamına erişim ev ve toplum temelli kaynak sorunlarının dengelenmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte okulların öğrencilerin başarısını doğrudan destekleyebilmesini sınırlayan en büyük faktör öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamandır (Zvoch ve Stevens, 2011). Okul dışında geçirilen tatil zamanlarında öğrencilerin nasıl zaman geçirdiği önemli görülmekte ve okullar bu zamanın nasıl geçirileceği noktasında etkisiz ve yetkisiz bir konumda bulunmaktadır. Bu bağlamda yaz tatili döneminde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarına ilişkin temel sorun eğitim-öğretim yılının zaman açısından planlanmasından başlamaktadır.

Kerry ve Davies'e (1998) göre eğitim sistemleri genellikle okul takvimlerini geleneksel tarım toplumlarına dayandırmaktadır. Buna göre eski zamanlar-

da öğrencilerden kış ve bahar aylarında okula devam etmeleri yaz aylarında ise çiftçilere yardım etmeleri beklenmekteydi. Kırsal ve tarımsal bir toplumsal yapıdan kentsel ve teknolojik bir toplum yapısına geçilmesine rağmen geleneksel akademik takvim hala eğitim döngüsünü kontrol etmektedir. Geleneksel akademik takvimin yarattığı en büyük sorun uzun tatil zamanlarıyla öğrenme kaybına neden olmasıdır. Akademik takvim ortalama bir öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumsuz etkiye sahipken bu durum ortalamanın altındaki öğrenciler için çok daha kaygı verici olmaktadır.

Uzun yaz tatiline dönük endişelere yer veren NECTL (National Education Commission on Time and Learning) raporu öğrenmenin sürekli olduğu durumlarda öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine ve uzun yaz tatilinin öğrenmenin ritmini kırdığına ve sürekliliğini bozduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin sonbaharda okula döndüklerinde önceki öğrenmelerini büyük ölçüde gözden geçirmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Buradan hareketle komisyon okul akademik takviminin güncellenmesini ve öğrenci öğrenmesindeki farklılıkları ve toplumda meydana gelen değişimleri dikkate alan bir takvim oluşturulmasını önermiştir (Cooper, 2003).

Yaz dönemi öğrenme kaybına ilişkin temel faktör okul akademik takvimiyle başlamaktayken mevcut tatil planlamasında öğrencilerin öğrenme kayıplarını belirleyen bazı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerden üzerinde en çok durulan değişken olarak öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi dikkat çekmektedir. Entwistle ve Alexander'ın (1992) araştırma sonuçları öğrencilerin yaz döneminde matematik alanında yaşadıkları öğrenme kayıplarında en önemli yordayıcının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre sosyo-ekonomik düzey açısından dezavantajlı öğrenciler yaz tatili boyunca sürekli öğrenme kaybına uğramaktadır. Slates ve diğerleri (2012) bunun bir nedeni olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yaz ayları için kitaplara ödeme yapmaktan kaçınabildiğine işaret etmiştir. Gershenson'un (2013) araştırma sonuçları da benzer şekilde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının yaz tatili boyunca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına göre günde ortalama iki saat daha fazla televizyon izlediklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları aileleriyle anlamlı şekilde daha az etkileşimde bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler yaz tatili döneminde daha çok öğrenme kaybı yaşamaktadır.

Benzer şekilde Türkiye örneğinde gerçekleştirilen Arı'nın (2004) araştırma sonuçlarına göre devlet okulu öğretmenleri özel okul öğretmenlerine göre öğrencilerin yaz döneminde daha çok öğrenme kaybı yaşadıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmanın sonuçları özel okul velilerinin yaz tatilini verimli değerlendirmede daha bilinçli olduğuna işaret etmiştir. Bu durum yaz dönemi öğrenme kayıplarının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin yaz döneminde yaşadıkları öğrenme kaybını yordayan diğer bir değişken olarak ailenin eğitim durumuna işaret edilmektedir. Ailenin eğitim düzeyi öğrenme kaybının yanı sıra öğrencilerin okul zamanı öğrenmelerini ve akademik başarılarını da etkileyen bir yapı olarak dikkat çekmektedir (Karabay, 2013; Pala, 2008). Ailenin eğitim düzeyi okuldaki başarının da ötesinde öğrencilerin okula devam edip etmemesinde etkili görülmektedir. Okulu terk eden çocukların annelerinin eğitim durumlarının düşük olduğu belirtilmektedir (Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin, 2010). Yaz tatili dönemi için benzer durum söz konusudur. Gershenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi ve organize edilmiş aktivitelere katılım göstermesi öğrencilerin yaz dönemi öğrenmelerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Yükseköğrenim görmüş annelerin çocukları yaz döneminde ortalamaya göre daha fazla kazanım elde etmektedir. Gershenson'a (2013) göre eğitim düzeyi düşük aileler yaz tatilinde daha çok çocuğun bakımı ve fiziksel güvenliğini sağlamaya zaman harcamakta ve görece olarak aktivitelere ve çocuklarla etkileşime daha az zaman ayırmaktadır. Söz konusu araştırmanın sonuçları üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarının ortaöğretim mezunu ailelerin çocuklarına göre günde ortalama bir buçuk saat daha az televizyon izlediklerine işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yaz tatillerinde kalan açık nokta yetişkinlere göre daha fazladır. Okul döneminde günde ortalama yedi saatlerini okulda geçiren öğrenciler yaz tatillerinde büyük bir boşluğa düşmektedir. Ailenin eğitim durumu bu boşluğun doldurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim durumu yüksek aileler çocuklarıyla aktifeler yaparak ve etkileşimde bulunarak öğrenme kayıplarını azaltabilmektedir.

Literatür yaz dönemi öğrenme kayıplarına ilişkin ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinin yanı sıra diğer bazı değişkenlere de işaret etmektedir. Slates ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçları iki ebeveyniyle birlikte yaşayan, doğduğunda annesi en az yirmi yaşında olan ve ailenin ilk çocuğu

olan öğrencilerin yaz döneminde daha az öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aile özelliklerinin dışında bazı araştırmalar zihinsel yeterlik yönünden dezavantajlı çocukların yaz döneminde daha fazla öğrenme kaybı yaşadıklarına vurgu yapmaktadır (Cooper, 2003; Menard ve Wilson, 2013; Zvoch ve Stevens, 2011). Bununla birlikte Almanya, Hollanda ve İngiltere gibi Avrupa ülkeleri yaz tatillerini yedi haftanın altında tutmakta ve diğer Avrupa ülkeleri de yaz tatillerini sekiz hafta civarında tutmaktadır. Eğitim-öğretim yapılan gün sayıları benzer olmakla birlikte söz konusu ülkeler yaz tatili dışında yıl içinde üç ya da dört kez daha kısa tatiller yapmaktadır. Türkiye’de ise tersine yaz tatili ortalama 13 hafta uygulanmakta ve yarıyıl tatili dışında tatil bulunmamaktadır. Türkiye’deki bu planlamanın da öğrenme kayıplarını arttırabileceği söylenebilir (OECD, 2015).

Kitabında çeşitli araştırmaları derleyen Gladwell’e (2009) göre araştırmalar öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak okulda öğrenmelerini ilerletebildiklerine işaret ederken öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkların öğrencilerin yaz tatilindeki zaman geçirme biçimlerine göre farklılaştığına işaret etmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları yaz tatili dönüşü okuma becerilerini arttırmış olarak okula dönerken alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları okuma becerilerinde kayıp yaşayarak okula dönmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocukları yazları müzelere gidebilmekte, çeşitli programlara kaydolabilmekte, yaz okullarına devam edebilmekte ve evde okuyabileceği pek çok kitaba erişimi bulunmaktayken sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları bu fırsatlara erişememektedir. Bu bağlamda alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler yazın hiçbir şey öğrenmezken üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar yazı öğrenerek geçirmekte ve bu zaman içinde katlanarak başarı uçurumunun oluşmasına neden olmaktadır. Bu uçurumun kapatılmasında okulların etkili olduğuna işaret edilmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için oluşturulan yaz tatili programlarının öğrenme kayıplarını engellediği belirtilmektedir.

Yaz dönemi öğrenme kayıplarına ilişkin literatür öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kayıpları yaşadıklarına ve yaşanan öğrenme kaybının düzeyinin ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın birlikte olma durumu ve öğrencinin öğrenme gücü olup olmamasına göre farklılıklar gösterebildiğine işaret etmektedir. Literatürde bahsi geçen araştır-

maların ilkokul düzeyinde gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Farklı kademelerdeki eğitim kurumlarının farklı amaçlara, farklı yapılara, farklı yasalara, farklı yaş guruplarındaki öğrencilere ve öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak değişen farklı veli davranışlarına sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilkokullarda alanlaşma az iken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında tam bir alanlaşmanın olduğu, ilkokullarda herhangi bir merkezi sınav bulunmazken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin girmesi gereken merkezi sınavlar bulunduğu söylenebilir. İnsanların içinde buldukları sistemin neyi ödüllendirdiği insan davranışını etkileyebilmektedir. Ortaöğretim öğrencileri için bu ödüllendirme, daha çok merkezi sınavlardan alınan sonuçlar biçiminde olmaktadır. Öğrencilerin ortaokuldan sonra bir ortaöğretim kurumuna devam etmesinde merkezi sınav sonuçları ya da not ortalaması gibi değişkenlerin etkisi görülmektedir. Ortaöğretimde eğitim hayatlarına devam ederken de üniversiteye geçişte kendilerini yine bir sınavın beklediğini bilmektedirler. Söz konusu sınavlara Türk Milli Eğitim Sisteminin tüm paydaşları önem atfetmekte ve bu sınavlar öğrencilerde çeşitli psikolojik etkiler yaratabilmektedir. Bu bağlamda bir sınavdan çıkarak ortaöğretime yerleşmiş ve bir başka sınava da girmeyi bekleyen ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıplarının incelenmesi, özellikle öğrenme motivasyonlarının ve öğrenmede kalıcılığın artırılması adına önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaz tatili dönemindeki matematik, edebiyat ve İngilizce alanlarındaki öğrenme kayıpları ile bu kayıpların ailenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri yaz tatili döneminde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde öğrenme kaybı yaşamakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları öğrenme kayıpları ailenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

İşlem

Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik, edebiyat ve İngilizce derslerindeki yaz dönemi öğrenme kayıpları ile bu kayıpların anne ve

babanın eğitim durumuyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yaz tatili öncesi mayıs ayında ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yaz tatili sonrasında eylül ayında söz konusu üç dersten başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testleri ile birlikte öğrencilere annesinin ve babasının eğitim durumları da sorulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin belirlenmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda beş ortaöğretim kurumu belirlenmiş ve bu okullardaki ikişer sınıfa başarı testleri uygulanmıştır. Yaz tatili öncesi ve sonrası başarı testleri eşleşen 192 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemdaki tüm öğrenciler dokuzuncu sınıf öğrencisi olup öğrencilerin 79'u erkek, 113'ü kızdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin yaz tatili sonrası öğrenme kayıplarını belirlemek amacıyla hem tatil öncesi hem de tatil sonrası öğrencilere matematik, edebiyat ve İngilizce derslerine yönelik akademik başarı testleri uygulanmıştır. Testlerin hazırlanması sürecinde öncelikle müfredata yönelik belirtke tablosu hazırlanmış ardından belirtke tablosuna uygun olarak MEB tarafından yayınlanan kazanım değerlendirme testlerinden sorular araştırmacılarla birlikte her dersten ikişer alan uzmanı ile birlikte seçilmiştir. Her bir derse ilişkin başarı testi 40 sorudan oluşmuştur. Test maddelerinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek için testler 50'şer öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda matematik başarı testi için KR- güvenilirlik değeri .76, ortalama madde güçlüğü .58 ve ortalama madde ayırt ediciliği .32 olarak tespit edilmiştir. Edebiyat başarı testi için KR- güvenilirlik değeri .81, ortalama madde güçlüğü .72 ve ortalama madde ayırt ediciliği .31 olarak bulunmuştur. İngilizce dersi için ise KR- güvenilirlik değeri .73, ortalama madde güçlüğü .86 ve ortalama madde ayırt ediciliği .19 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle öğrencilerin mayıs ve eylül ayları başarı testlerinin eşleştirilmesi yapılmış ve eşleşmesi bulunmayan öğrenciler örneklem

dışına çıkarılmıştır. Başarı testlerinde her doğru yanıt 1 puan, her yanlış ve boş soru ise 0 olarak puanlanmıştır. Her bir testten en az puan 0 ve en çok 40 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin yaz döneminde öğrenme kaybı yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi amacıyla mayıs ve eylül ayları başarı puanları ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının annenin ve babanın eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla mayıs ayı başarı testi puanlarından eylül ayı başarı testi puanları çıkarılmış ve kayıp puanları oluşturulmuştur. Kayıp puanları ile annenin ve babanın eğitim durumu tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin yaz tatili ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ön test		Son test		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>			
Matematik	20.80	9.28	14.45	9.45	9.97	191	.00
Edebiyat	24.71	7.77	19.12	9.00	8.64	191	.00
İngilizce	29.03	10.63	24.97	11.10	5.68	191	.00

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, matematik [$t(191) = 9.97, p < .05$], edebiyat [$t(191) = 8.64, p < .05$] ve İngilizce [$t(191) = 5.68, p < .05$] derslerinde, yaz tatili dönüşünde eylül ayında yapılan başarı testlerinden yaz tatili öncesi mayıs ayında yapılan başarı testlerine göre anlamlı şekilde daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bu üç dersten de önemli ölçüde öğrenme kaybı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne ve babanın eğitim durumuna göre betimsel verileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Betimsel Verileri

Dersler	Matematik		Edebiyat		İngilizce		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Annenin eğitim durumu	1. İlköğretim ($n = 31$)	8.52	7.68	10.35	8.81	5.41	10.14
	2. Ortaöğretim ($n = 60$)	6.03	8.94	6.45	9.01	5.97	10.43
	3. Lisans ($n = 81$)	5.16	8.12	3.75	7.96	3.51	8.81
	4. Lisansüstü ($n = 20$)	8.75	11.95	3.15	10.48	-1.55	10.58
Babanın eğitim durumu	1. İlköğretim ($n = 20$)	5.90	10.21	8.55	8.95	5.85	7.44
	2. Ortaöğretim ($n = 46$)	5.23	7.20	5.70	7.86	6.15	10.36
	3. Lisans ($n = 91$)	7.25	8.75	5.72	9.79	2.79	10.08
	4. Lisansüstü ($n = 35$)	5.71	10.17	3.46	7.95	3.60	9.90

Tablo 2 incelendiğinde sadece annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenme kazancı yaşadıkları ($\bar{X} = -1.55$) bunun dışındaki tüm gruplarda öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıkları görülmektedir. Annenin eğitim durumuna göre en çok kayıp matematik dersinde lisansüstü eğitim ($\bar{X} = 8.75$) mezunlarında, edebiyat dersinde ilköğretim ($\bar{X} = 10.35$) mezunlarında ve İngilizce dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 5.97$) mezunlarında gerçekleşmiştir. Annenin eğitim durumuna göre en düşük kayıplar ise matematik dersinde lisans ($\bar{X} = 5.16$) mezunlarında, edebiyat ($\bar{X} = 3.15$) ve İngilizce ($\bar{X} = -1.55$) derslerinde lisansüstü eğitim mezunlarında gerçekleşmiştir. Babanın eğitim durumuna göre en çok kayıp matematik dersinde lisans ($\bar{X} = 7.25$) mezunlarında, edebiyat dersinde ilköğretim ($\bar{X} = 8.55$) mezunlarında ve İngilizce dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 6.15$) mezunlarında gerçekleşmiştir. Annenin eğitim durumuna göre en düşük kayıplar ise matematik dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 5.23$) mezunlarında, edebiyat dersinde lisansüstü eğitim ($\bar{X} = 3.46$) mezunlarında ve İngilizce dersinde lisans ($\bar{X} = 2.79$) mezunlarında gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne ve babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarının Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Dersler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Anne eğitim durumu	Matematik	Gruplar arası	381.28	3	127.09			
		Gruplar içi	14486.34	188	77.06	1.65	.18	
		Toplam	14867.62	191				
	Edebiyat	Gruplar arası	1140.56	3	380.19			
		Gruplar içi	14273.56	188	75.92	5.01	.00	1-2, 1-3, 1-4
		Toplam	15414.12	191				
	İngilizce	Gruplar arası	928.60	3	309.53			
		Gruplar içi	17854.65	188	94.97	3.26	.02	1-4, 2-4, 3-4
		Toplam	18783.25	191				
Baba eğitim durumu	Matematik	Gruplar arası	149.12	3	49.71	.64	.59	
		Gruplar içi	14718.50	188	78.29			-
		Toplam	14867.62	191				
	Edebiyat	Gruplar arası	336.61	3	112.20	1.40	.24	-
		Gruplar içi	15077.51	188	80.20			
		Toplam	15414	191				
	İngilizce	Gruplar arası	419.332	3	139.78	1.43	.24	
		Gruplar içi	18363.92	188	97.68			-
		Toplam	18783.25	191				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin edebiyat [$F(3, 188) = 5.01, p < .05$] ve İngilizce [$F(3, 188) = 3.26, p < .05$] derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiştiği görülürken matematik dersinde [$F(3, 188) = 1.65, p > .05$] yaşadıkları öğrenme kaybının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik [$F(3, 188) = .64, p > .05$], edebiyat [$F(3, 188) = 1.40, p > .05$] ve İngilizce [$F(3, 188) = 1.43, p > .05$] derslerinde yaşadıkları öğrenme kaybı baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiş-

memiştir. Edebiyat ve İngilizce derslerinde annenin eğitim durumuna göre gerçekleşen öğrenme kayıpları arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tukey testi sonuçlarına göre edebiyat dersinde annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler annesi ortaöğretim, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğrencilere göre daha fazla öğrenme kaybı yaşamaktadır. İngilizce dersinde ise annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrenciler annesi lisans, ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha az öğrenme kaybı yaşamaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kaybının annenin artan eğitimiyle birlikte azaldığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerindeki öğrenme kayıpları ile bu kayıpların anne babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin her üç derste de anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmayla paralel şekilde Arı'nın (2005a, 2005c) araştırma sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz döneminde matematik ve Türkçe dersinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Benzer şekilde Şen'in (2009) araştırma sonuçları da ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik ve hayat bilgisi derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırmada bu araştırmadan farklı olarak Türkçe dersinde anlamlı bir öğrenme kaybının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye dışında gerçekleşen araştırma sonuçları gerek söz konusu bu araştırmanın sonuçlarıyla gerekse Türkiye evreninde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla tutarlı şekilde öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmektedir. Allinder ve diğerlerinin (1992) araştırma sonuçları ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ise matematik dersinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koyarken Wintre (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatilinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gershenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçları da ilkokul öğrencilerinin yaz tatilinde hem matematik hem de okuma alanında anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçlarının

öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kaybı bakımından hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci temel sonuç olarak öğrencilerin yaz tatilinde edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin matematikte yaşadıkları öğrenme kayıpları annenin eğitim durumuna göre ve her üç derste yaşadıkları öğrenme kaybı babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu çalışmayla paralel şekilde Gershenson ve Hayes (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre yükseköğrenim görmüş annelerin çocukları yaz döneminde daha az öğrenme kaybı yaşamaktadır. Gershenson (2013) eğitim düzeyi düşük ailelerin yaz döneminde öğrenciye kazanım sağlayacak aktivitelerden ziyade çocuğun bakımı ve güvenliğiyle ilgilendiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte anne eğitim durumu sadece yaz dönemindeki öğrenme kayıplarını etkileyen bir faktör olarak değil aynı zamanda öğrencinin eğitim-öğretim dönemindeki öğrenmesini de etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir Karabay, 2013; Pala, 2008). Ailenin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin öğrenmesinin ötesinde öğrencilerin eğitim alıp almamasını da belirleyen değişkenlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Türkiye okul terki üzerine yayınlanan bir rapora göre sosyo-ekonomik etkenler okul terkinde önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir vd., 2010). PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) raporlarında da annenin eğitim durumunun kendi başına öğrencinin öğrenmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (OECD, 2016). Bununla birlikte aile eğitim durumu sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksinde hesaplanmakta ve bu indeks de öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkili görülmektedir (MEB, 2015).

Öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarıyla ilişkili diğer bir faktör olarak ailenin gelir düzeyi görülmektedir. Gelir düzeyi bu araştırmada ele alınmamakla birlikte literatür gelir düzeyi orta veya yüksek ailelerin çocuklarının yazları çeşitli etkinliklerde bulduklarına ve öğrenmeyi güçlendiren ve geliştiren programlara kayıt olduklarına işaret etmektedir. Gelir açısından dezavantajlı ailelerin çocukların ise bu tür etkinliklerden yoksun kaldıkları belirtilmektedir (Blazer, 2011). Arı'nın (2004) araştırma sonuçları devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre öğrencilerin yaz döneminde

daha çok öğrenme kaybı yaşadıklarına ve özel okul velilerinin yaz tatilini verimli değerlendirmede devlet okulu velilerine göre daha bilinçli olduğuna işaret etmiştir. Bu durum yaz dönemi öğrenme kayıplarının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte Alexander, Entwisle ve Olson (2007) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukların yaz dönemi öğrenme kayıplarının ilkokulun başından itibaren okuma alanında başladığını ve bunun yıllar içinde birikimli olarak devam ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda adı gelir düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ya da aile eğitim durumu olduğuna bakılmaksızın araştırmalar öğrenme kayıplarında temel etken olarak öğrencilerin yazın çeşitli aktivitelere katılıp katılmamasının önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada öğrencilerin yaz dönemi öğrenme kayıplarının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermesinin gelir durumu ve sosyo-ekonomik düzey ile öğrenme kayıplarının ilişkilerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Literatür daha önce bahsi geçtiği üzere öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarının temel nedenleri olarak tatilin süresine ve öğrencilerin yaz dönemindeki etkinlik durumlarına işaret etmektedir. Bu bağlamda literatür bu temel etkenlere dönük bazı öneriler de sunmaktadır. Arı (2005b) ülkemizde haftalık ders saatinin Avrupa ülkelerinden kısa olmadığını ve okullar açısından yıllık iş günü sayısının da Avrupa ülkeleriyle benzer olduğunu ifade etmiş ancak iş gününün planlamasında farklılıklar olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre Türkiye’de yaz tatili Avrupa ülkelerine göre daha uzun görünmektedir. Buna bağlı olarak eğitim-öğretim yılının üç döneme bölünmesi ve yaz tatilinin iki ay olarak uygulanması önerilmiştir. Fairchild (2012) yaz okullarının, yaz öğrenme programlarının ve okul takviminin tekrar düzenlenmesinin yaz dönemi öğrenme kayıplarının azaltılmasında faydalı olacağını ileri sürmüştür. Benzer şekilde NECTL raporu da okul akademik takviminin güncellenmesini ve öğrenci öğrenmesindeki farklılıkları ve toplumda meydana gelen değişimleri dikkate alan bir takvim oluşturulmasını önermiştir (Cooper, 2003). Kerry ve Davies (1998) okul takvimlerinin 45/15 şeklinde çok yollu olarak düzenlenmesinin hem öğrenme kayıplarını azaltacağını hem de okulların öğrenci kapasitesini artıracığını ileri sürmüştür. Bu takvime göre okuldaki öğrenciler dört parçaya bölünmekte ve her bir grup 45 gün eğitimin ardından 15 gün tatil yapmakta ve her bir grup farklı tarihlerde tatil yapmaktadır. Başka bir anlatım ile Dört gruptan üçü okulda eğitim görürken biri tatilde

olmaktadır. Böylece okullar yıl boyu açık kalmakta ve kapasite artmaktadır. Türk Milli Eğitim Sisteminde de yaz dönemi öğrenme kayıplarını azaltacak bir mekanizma bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde örgün eğitimde açılan kursların ihtiyaç haline yarıyıl ve yaz tatillerinde de açılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2014). Ancak bu durum başvuru yapan öğretmen ve öğrencilerin inisiyatifinde bulunmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum son yıllarda Türkiye'nin de gündeminde bulunmakla birlikte mevcut koşullarda çözüme tam olarak kavuşturulmuş değildir. Daha önce bahsi geçtiği gibi Avrupa ülkeleri genellikle yaz tatilini ortalama altı ile dokuz hafta arasında tutmakta ve öğretim yılı içine üç ya da dört tatil daha eklemektedir. Türkiye'de ise yakın zamana kadar yaz tatili ortalama 13 hafta uygulanmakta ve yarıyıl tatili dışında aralarda tatil bulunmamaktaydı. Son düzenlemeler ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için yaz tatili iki hafta kısaltılarak birer haftalık iki ara tatil daha eklenmiştir. Bu durum yeterli görülmemekle birlikte olumlu bir başlangıç olarak değerlendirilebilir. Güncel durumda da yaz tatili ortalama 11 hafta olarak uygulanmakta ve uzun bir tatil dönemi olarak görünmektedir. Eğitim-öğretim takviminin güncellenerek yaz tatilinin daha da kısaltılması olumlu bir gelişme olabilir. Takvim güncellenemiyorsa öğrencilerin yaz tatillerinde çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlayacak mekanizmaların kurulması da faydalı olabilir. Akademik bağlamda olmasa da yaz tatillerinde okullarda çeşitli planlanmış etkinliklerin düzenlenmesi öğrenme kayıplarını azaltabilir. Uzaktan eğitim mekanizması kullanılacak bir araç olarak görülmektedir. Öğretmen tarafından yapılandırılan yaz dönemi etkinliklerinin tatilde belirli periyotlarla uzaktan eğitim yoluyla paylaşılması öğrencileri yaz döneminde öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik edebilir. Ayrıca öğrencilerin okul dışı araştırma ve öğrenme yetisinin geliştirilmesi ve öğrenmeyi öğrenerek öğrenmeyi bir alışkanlık haline getirme becerisi kazanması, yaz tatillerinde de akademik ve kültürel faaliyetlerle uğraşmalarını ve öğrenme kaybını azaltmalarını sağlayabilir. Okul takvimi dışındaki söz konusu önlemler politika yapıcılar tarafından alınmasa dahi okul düzeyinde alınabilir. Bununla birlikte bu araştırma yaz dönemi öğrenme kayıplarını betimsel düzeyde ele almıştır. Öğrenme kayıplarını daha uzun erimli olarak ele alacak ya da yaz döneminde uygulanan etkinliklerin öğrenme kayıplarına etkisini deneysel olarak inceleyecek araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- ALLINDER, R. M., Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1992). Effects of summer break on math and spelling performance as a function of grade level. *The Elementary School Journal*, 92(4), 451-460.
- ALEXANDER, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Directions for Youth Development*, 114, 11-32.
- ARI, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı konusunda öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 91-103.
- ARI, A. (2005a). İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARI, A. (2005b). Ülkemizde İlköğretim ders yılının diğer bazı Avrupa ülkeleriyle karşılaştırılması ve farklı uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 309-319.
- ARI, A. (2005c). *Öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- BLAZER, C. (2011). *Summer learning loss: Why its effect is strongest among low-income students and how it can be combated*. Research Services. Miami-Dade County Public Schools.
- COOPER, H. M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- COOPER, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- ENTWISLE, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57(1), 72-84.
- GERSHENSON, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248.
- GERSHENSON, S., & Hayes, M. S. (2018). The implications of summer learning loss for value-added estimates of teacher effectiveness. *Educational Policy*, 32(1), 55-85.
- GLADWELL, M. (2009). *Çizginin dışındakiler* (A. Özer, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- KARABAY, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KERRY, T., & Davies, B. (1998). Summer learning loss: The evidence and a possible solution. *Support for Learning*, 13(3), 118-122.

- MENARD, J., & Wilson, A. M. (2014). Summer learning loss among elementary school children with reading disabilities. *Exceptionality Education International*, 23(1), 72-85.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217_mebdesteklemeveyetistirmekurslariyonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education at a Glance 2015; OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- PALA, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- PATTON, S. K. L., & Reschly, A. L. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753.
- SLATES, S. L., Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(3), 165-185.
- WINTRE, M. G. (1986). Challenging the assumption of generalized academic losses over summer. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 308-312.
- ŞEN, E. U. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ÖZDEMİR, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., & Şirin, H. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. *TÜBİTAK Projesi*, (107K453).
- ZVOCH, K., & Stevens, J. J. (2011). Summer school and summer learning: An examination of the short-and longer term changes in student literacy. *Early Education & Development*, 22(4), 649-675.

21. YÜZYILIN ÖĞRENME DENEYİMİ: ÖĞRETMENLERİN TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Derya GİRGİN¹

* Bu çalışmadaki uygulama 4-6 Ekim 2018 tarihinde TÜBİTAK 4007 Rize Bilim Şenliği-2 projesindeki Tasarım Odaklı Düşünüyorum atölyesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, deryagirgin@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6114-7925.

Geliş Tarihi: 10.05.2019 Kabul Tarihi: 07.11.2019

Öz: Bu araştırmada günümüz eğitim yaklaşımlarından biri olan tasarım odaklı düşünme yapısına ilişkin farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 farklı branştan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 3 gün (günde 4 saat) olmak üzere 12 saat sürmüştür. Araştırma kapsamında öğretmenlerle tasarım odaklı düşünme eğitimine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2015) formülünden yararlanılarak yapılmış ve araştırmacı ve uzman görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %92 ve %95 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve tasarım sürecini öğrenmek istedikleri için eğitime katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler eğitim sonunda derslerde öğrencilerine tasarım düşüncesi yaklaşımını nasıl uygulayacaklarını, tasarım odaklı düşünme aşamalarını, sürecini ve tasarım mantığını öğrendiklerini ifade ederken; en çok empati kurma, fikir üretme aşamalarında ve zaman planlaması konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Tasarım odaklı düşünme, öğretmen eğitimi, 21. yy öğrenme deneyimi, durum çalışması

21st CENTURY LEARNING EXPERIENCE: TEACHERS 'OPINIONS ON DESIGN THINKING EDUCATION

Abstract:

In this research, it is aimed to examine the opinions of teachers in different branches related to design thinking structure which is one of the current educational approaches. For this purpose, the case study method which is one of the qualitative research methods has been used. The study group consisted of 32 teachers from 15 different branches working in primary, secondary and high schools. The application period of the study lasted 12 hours in 3 days (4 hours per day) in the fall semester of 2018-2019 academic year. Within the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with teachers about design thinking education. The reliability of the study was made by using Miles and Huberman's (2015) formula the researcher and the opinions of the expert's was 92% and 95%. As a result of the research, teachers want to contribute to their professional development and learn the design process. The teachers stated that they learned the design thinking approach, stages and the process. They stated that they had difficulty in empathizing, generating ideas and time planning.

Key words: Design thinking, teacher education, 21st century learning experience, case study

Giriş

Günümüzde gelişen teknolojiyle beraber öğrencilerin okulda karmaşık sorunlara yanıt vermelerini sağlayacak beceriler geliştirmelerine ihtiyaç vardır. Bu beceriler işbirlikçi çalışmayı ve yaratıcı, analitik ve pratik olarak düşünmeyi içermektedir. Lipman'ın (2003) önerdiği gibi, öğrenciler bağımsız düşünen bireyler olarak, sorunlara yönelik yaratıcı çözümlerin içerik bilgisinin ötesine geçmelidir. Gelişen ve değişen dünyada problemlere ilişkin özgün çözümlere ihtiyaç vardır (Qwen, 2007). Tasarım odaklı düşünme kavram olarak alan yazında birçok farklı çalışmada kullanılmakla birlikte eğitim-öğretim

süreçlerinde yer alması oldukça önemlidir (Brenner, Uebernickel ve Abrell, 2016; Dunne ve Martin, 2006; Kimbell, 2009). Tasarım odaklı düşünme özünde düşünmenin teorik yapısını uygulamaya dönüştürmektedir. Bu bağlamda tasarım düşüncesi çözüm üreten, sorgulayan, ürün ortaya koyan bireylerin yetişmesinde tasarım odaklı düşünme yaklaşımı bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tasarım düşüncesi kavram olarak ilk kez 1987 yılında ortaya çıkmıştır. Tasarım düşüncesi, alan yazında doğası ve farklı alanlarda kullanımı ile ilgili olarak büyük ilgi görmüştür (Ambrose ve Harris, 2009; Brown, 2008; Owen, 2007). Alan yazında yakın zamana kadar tasarım düşüncesi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme düşüncesiyle bağlantı içerisinde ele alınarak tanıtılmıştır (Dorst ve Cross, 2001; Rauth, Köppen, Jobst ve Meinel, 2010; Razzouk ve Shute, 2012; Vanada, 2014). Tasarım düşüncesi pratik, yaratıcı sorunların çözümüne odaklanmıştır. Razzouk ve Shute (2012) tasarım düşüncesini *bir kişinin deneme, model oluşturma ve prototip oluşturma, geri bildirim alma ve yeniden tasarlama fırsatlarına olanak sağlayan analitik ve yaratıcı bir süreç* olarak tanımlamaktadır. Tasarım düşüncesi ile çözüm odaklı olarak var olan olanaklar araştırılır ve istenen sonuçlar oluşturulmak için hayal gücü ve sezgi kullanılır. Dolayısıyla tasarım düşüncesi kişilik, sabır ve yaratıcılık gibi bireysel eğilim özelliklerini içerir (Razzouk ve Shute, 2012). Farklı bir açıdan, Rauth ve diğerleri (2010), öğretim bağlamında tasarım düşüncesinin *tasarım yaratıcılığı destekleyen, yaratıcı güven ve yetkinliği vurgulayarak proje ve süreç temelli öğrenmeyi oluşturan bir öğrenme modeli* olarak tanımlanmasını önermiştir. Rauth ve diğerleri (2010), tasarım düşüncesinin tekrar tekrar “süreci” deneyerek, öğrencilerin yaratıcı becerilerine güven duyduğunu, çünkü karşı karşıya kaldıkları sorunları çözmelerine yardım edebilecekleri belirtmiştir. Tasarım düşüncesi araştırmacıları, tasarım düşüncesine ilişkin farklı tanımlar yapmışlardır. Tasarım düşüncesi; belirsizlik içeren bir yaklaşım, üretim, görselleştirme, işbirliği modeli olarak tanımlanmaktadır (Buchanan, 1992; Cross, 2006). Tasarım düşüncesi düşünce yaratıcılığını ve belirsizliğini kabul etmede isteklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda sistematik yapısı olan bir düşünme yapısıdır (Cross, 2006; Lawson, 2006; Rowe, 1991). Tasarım düşüncesi geleneksel bir doğrusal işlem modeli içerisinde ilerlememekte, uygulamada tekrarlanan döngüler içerisinde oluşturulmaktadır.(Cross, 2006; Lawson, 2006; Schön, 1983).Tasarım odaklı düşünme eğitimi ile “yaratıcı gü-

ven” olarak adlandırılan farklı bilişsel beceriler yaratıcı ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede tasarım düşüncesi, öğrenmenin önemli bir parçası olan öğrenicilerin yaratıcı güvenslerini geliştirmeye odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır şeklinde ifade edilebilir.

Zaman içerisinde tasarım düşüncesi tasarımcıların içsel durumsal mantığı ile karar alma süreçlerinden çeşitli girişimleri destekleyen teorik boyutları da dâhil eden bir sürece doğru kaymıştır (Dorst, 2011). Böylelikle tasarım düşüncesi; tasarımcı olmayan kişilerin bile bu düşünce yapısını kullanması için kavramsallaştırılmış, çağdaş anlayış içerisinde problemlerin tasarımı yöntemleri ile değerlendirilip sentezlenmesini sağlamıştır (Brown, 2008; Dorst, 2010; Kimbell, 2011). Johansson-Sköldberg, Woodilla ve Çetinkaya (2013), tasarım düşüncesini profesyonel tasarımcının uygulamalarından ayırmaktadır. Tasarımcı düşüncesinde var olan teori ile pratiği tasarım açısından birleştirilerek hayata geçirilmektedir. Tasarım düşüncesinde tasarım konusunda bilimsel bir arka planı olmayan bireyler için bile karmaşık sorunlarını yaratıcı ve yenilikçi yollarla çözmek için yeni bir yöntem olarak benimsenmektedir (Brown, 2008). Çağdaş tasarım düşüncesi akademik ve mesleki yapıyı birleştiren tasarım düşünme süreçleri, tasarım becerileri, 21. yüzyılda öğrenci yeteneklerini geliştirmek için etkin bir yol olarak görülmektedir (Heskett, 2003; Koh, Chai, Wong ve Hong, 2015). Sonuç olarak, tasarım düşüncesi gelecekte küresel toplum karşılaştığı ve sürekli gelişen zorluklarda önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Howard, 2008; Koh ve diğerleri, 2015; Noweski, Scheer, Buttner, von Thienen, Erdmann ve Meinal, 2012; Trilling ve Fadel, 2009; Wright ve Wrigley, 2017; Wright ve Davis, 2014; Yelland, Cope ve Kalantzis, 2008). Bir bireyin tasarım düşüncesi uygulama ve tecrübe ile elde edilir (Dorst, 2006; Howard, 2012). Bu nedenle, pratikte ve akademide tasarım düşüncesinin değeri, Yılmaz ve Daly (2016) tarafından önerildiği gibi, öğretimin başarısında bir kolaylaştırıcı olarak rol oynamaktadır.

Yapılandırıcılığın temelleri, deneyimsel öğrenmeye (Kolb ve Kolb, 2008), işbirlikçi öğrenmeye (Bruffee, 1999) ve probleme dayalı öğrenmeye (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007; Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2006) dayanmaktadır. Öğrencilerin giderek daha etkin olarak kullanılabilecekleri yeni eğitim sistemleri ile işgücüne katılımlarını ve bilgi transferini arttırıp yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğrenci uyumluluğunu sağlamak tasarım düşüncesiyle mümkündür (Chen, 2013; Herrington ve Herrington, 2006; Hung, Lim

ve Lee, 2014). Razzouk ve Shute (2012) tasarım düşüncesini 21. yüzyıl eğitiminde disiplinler arasında olumlu bir etkiye sahip olan düşünme yapısı olarak tanımlamaktadır. Çünkü tasarım düşüncesi problemlere çözüm üretmede yaratıcı düşünmeyi içermektedir.

Tasarım düşüncesi aktif ve deneysel öğrenme ile uyumludur. Böylece, Razzouk ve Shute'un (2012) belirttiği gibi probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme içeren pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin tasarım düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu tür öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin iyi tasarım süreçleri konusundaki farkındalıklarını arttırmaya ve genellikle karmaşık problemleri çözme konusundaki ilgilerini arttırmaya yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin tasarım düşünme becerilerini geliştirmenin, otantik ve ilgi çekici görevleri sınıfa dahil ederek; tasarım süreçlerini uygulamak için birçok fırsatı sağladığı da vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin yaşadığımız bu dijital dünyada başarılı olmalarına yardımcı olmak için eğitimciler; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren tasarım odaklı düşünme, sistem düşünme ve takım çalışması gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeli ve öğrencilerinin bu becerileri kazanmalarını desteklemelidir.

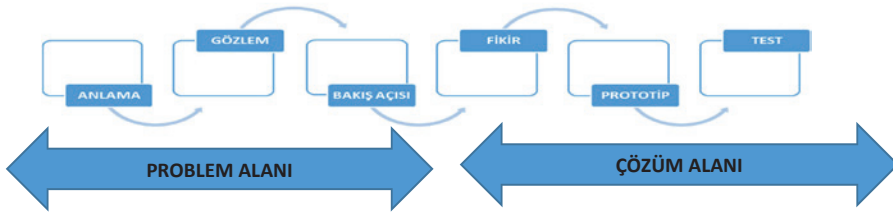
Tasarım düşüncesinin okullarda etkin öğrenmeyi dönüştürmek, öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki çeşitliliği desteklemek ve gerçek dünyadaki durumlarla başa çıkmak için beceriler geliştirme konusunda güçlü ve anlamlı bir araç olduğuna dair kanıtlar artmaktadır (Davis, Hawley, McMullan ve Spilka, 1997; Goldman, 2002; Teixeira, 2010). Tasarım düşüncesinin, öğrencilerin öğrenme sürecine katılma şekilleri üzerinde etkisi vardır. Tasarım düşüncesi öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, yeni yollarla düşünmelerini ve risk almalarını sağlar. Öğrencilere, bir konu alanının canlandığını görmeye oldukça yaratıcı bir deneyim sunar. Anlamlı, uygulamalı projelerle, öğrencilerin bir konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış ile empati kurma becerilerini, işbirliği yapmalarını ve prototip oluşturmalarını geliştirir. Öğrencilerin sezgisel düşünce ve beyin fırtınası yoluyla kavram geliştirmelerini, işbirliği ve risk alma ile birlikte ürünü birlikte geliştirmelerini ve empatik, derin anlamlara bağlı olarak hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel mantıklarını geliştirir (Vanada, 2014). Tasarım odaklı düşünme öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek derinlemesine bilişsel süreçleri içerir (Razzouk ve Shute, 2012).

Razzouk ve Shute'un (2012) Öğrencilerin tasarımcılar gibi düşünmelerine yardımcı olmak, onları zor durumlarla başa çıkmak ve okulda, kariyerlerinde ve genel olarak yaşamdaki karmaşık sorunları çözmek için daha iyi hazırlayabildiğini belirtmiştir. Tim Brown'a göre, tasarım odaklı düşünme;

- Karmaşık sorunlara yeni fikirler ve yenilikçi çözümler arar.
- Belirsizlikle başa çıkmada yardımcı olan bir inovasyon yaklaşımıdır.
- Kullanıcı ihtiyaçlarını anlamak, çözümleri ve fikirleri keşfetmek ve bunları yinelemeli şekilde hızlı prototipleme işlemidir.
- İnsan merkezli bir metodolojidir (Brown, 2008).

Tasarım Düşünme Süreci

Rattcliffe (2009) göre tasarım düşüncesi süreci iki açık alana ayrılmaktadır: Problem alanı ve çözüm alanı. Bilişsel açıdan bakıldığında, farklı bir dizi alternatifin yaratıldığı yakınsak süreç farklı seçenekler arasında yapılır (Brown, 2008). Bu oluşan doğrusal olmayan bir süreçtir. Bir fazda fazlar arasında gerektiğinde geriye doğru döngü imkânı sunar ve altı yinelemeli aşama içerir. Model doğrusal olmayı amaçlamamaktadır. Yaygın olarak Stanford Okulu ve HPI Okulu tarafından önerilen tasarım odaklı düşünme süreci altı birbirine bağlı fazı içerir; anlamak, gözlemek, bakış açısı, fikir, prototip ve test etmek.



Şekil 1. Tasarım Odaklı Düşünme Süreci Şeması Rattcliffe (2009)

Brown tasarım odaklı düşünme sürecini üç aşamaya ayırır; ilham, fikir ve uygulama. İlk aşama olan ilham bir problemin veya kullanıcının ihtiyaçlarının tanınması ve anlaşılması aşamasıdır. Daha sonra fikir aşamasında, soruna olası çözümler sunan birkaç fikir üretimi gerçekleştirilir. Üçüncü aşama fikir yürütme gerektiren uygulamadır.



Şekil 2. Tasarım Odaklı Düşünme Süreci (<https://abainnolab.com>)

Scheer, Noweski, Meinel (2011) tarafından dinamik ve doğrusal olmayan bir çerçeve olarak tasarım düşüncesi yinelemeli süreç altı aşamaya bölünmüştür: (1) Empati kurma, (2) Tanımlama, (3) Fikir üretme, (4) Prototip geliştirmek ve (5) Test etmek (6)Paylaşmak. Carroll, Goldman, Britos, Koh, Royalty ve Hornstein (2010) empati kurmayı kendi içerisinde anlam yüklemek ve gözlem yapmayı da içererek değişik bakış açılarını sergilemek olarak ifade etmektedir.

Eğitim durumunda, kullanıcılar sınıfta öğrenciler ise tasarımcı olarak öğretmenler uygun öğrenme etkinlikleri tasarlayabilmek için onları kendi perspektiflerinden öğrenenler olarak anlamalıdır. Tanımlama aşamasında, tasarımcılar, kullanıcılar ve bağlamla ilgili öğrendiklerine dayanarak üstlenecekleri problemi, zorluğu belirler. Fikir aşamasında, tasarımcılar soruna olası çözümler için fikirler üretir. Amaç, tasarımcıların sorunu ve kullanıcıları anlamalarını hayal gücü ve yaratıcılıklarıyla birleştirerek seçilecek çok çeşitli olası

fikirleri elde etmektir. Prototip aşamasında, tasarımcılar, fikir aşamasından itibaren kararlaştırdıkları fikre dayanarak deneyimleyebilecekleri bir ürün yaratırlar. Son olarak, test aşamasında, tasarımcılar, çözümleri geliştirmek ve iyileştirmek için kullanıcılar, sorun ve potansiyel çözümler hakkında anlamlı geri bildirim almak için prototipi test eder. Bu beş aşamalı işlem, bir diğerine geçmeden önce iki bileşen arasında ileri ve geri gidebilmesi için doğrusal süreci içermemektedir.

Tablo 1. Tasarım Odaklı düşünme Süreci Brown (2008)

Bileşenler	Açıklama
Empati kurmak	Bir şeyin tasarlandığı insanları (kullanıcıları) anlamının sağlandığı aşamadır. Bu aşama ilgili bağlamlarda gözlemlemeyi ve görüşmeler yoluyla onlarla bağlantı kurmayı içerir.
Tanımlamak	Bu aşamada empati sonrasında duruma netlik getirmek ve tasarlanana odaklanmak; üstlenilmesi gereken anlamlı zorluğu belirlemek gerçekleştirilir. Bu aşama tasarımcıların çözülmesi gereken bir problemi ele almanın ve dile getirmenin önemli olduğunu düşündüğü kullanıcıların bir veya daha fazla "gereksiniminin" seçilmesini içerir.
Fikir üretmek	Bu, yeni fikirlerin ortaya çıkması için tasarımcılar grubunun beyin fırtınasını, eskiz yapmayı veya yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik eden bir şeyi fiziksel olarak yapmayı içerir.
Prototip geliştirmek	Tasarımcıları nihai çözümlerine daha da yakınlaştıran kullanıcılardan soruları yanıtlamayı ve geri bildirim almayı amaçlayan eserler üreten aşamadır. Bu aşama test edildiğinde belirli soruları cevaplayacak bir şey inşa etmeyi içerir.
Test etmek	Kullanıcılardan prototipler hakkında geri bildirimde bulunmanın gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşama test edicilere prototipi tasarımcılar olmadan açıklamadan (yani, test ediciler prototipi kendileri için yorumlayabiliyor) deneyimlemeyi ve davranışlarını gözlemlemeyi ve onunla ilgili söylediklerini ve sahip oldukları soruları dinlemeyi içermektedir.

Tasarım düşüncesine ve tasarım sürecine olan bakış açıları, tasarım düşüncesinin yaratıcılık olmadan gerçekleşemeyeceğini ve tasarım düşüncesiyle yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrencileri tasarım düşüncesinde ve tasarımda öğrenmeye herhangi bir düzeyde dahil etmek, onları yaratıcı olmalarını gerektirecek ve yaratıcı olma yeteneklerini potansiyel olarak artıracak şekilde de meşgul edecektir.

Öğrencilerini geleceğe hazırlayan her eğitim kurumu onlar için en nitelikli eğitimi sunmak ister. Öğrenmek ve öğretmek için işbirliğine dayalı olarak 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış araştırmacı ve tasarlayan öğrenme modelini hayata geçirmek gerekir. Okullardaki 21. yüzyıl deneyimlerini tasarım odaklı düşünme ile oluşturabiliriz. Öğretmenler öğrenciler için öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş eğitime doğru bir hareketle 21. yüzyıl becerilerini içeren yeni nesil öğretim programlarını yeniden tasarlayarak odağına farklı düşünme becerilerini almalıdır. Tasarım düşüncesi inanmakla ilgilidir. Tasarım Düşüncesi yaratıcı yetenekler ve dönüşüm için gerekli bir süreçtir. Tasarı odaklı düşünme:

1. İnsan merkezlidir: Tasarım düşüncesi derin bir empati ile başlar. İhtiyaçların anlaşılması için bu oldukça önemlidir. İnsanların diğer insanların yerine kendilerini koymaları öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, çalışan personelin ve yöneticilerin motivasyonlarını artırır.
2. İşbirliğine dayalıdır: Sadece bir kişinin düşündüğü değil, birden fazla kişinin sorunu çözmek için çaba sarf ettiği bir yapıdır. Bu nedenle en büyük yararı çoklu bakış açıları bakış açıları ile diğerlerinin yaratıcılığını desteklemesi söz konusudur.
3. İyimserdir: İyimser. Tasarım Düşüncesinin temel inancı hepimizin değişim yaratabilmesidir. Büyük bir problem nasıl olursa olsun, ne kadar az zaman gerektirirse gerektirsin veya ne kadar küçük bir bütçemiz olursa olsun önemli değildir. Kısacası etrafında hangi kısıtlamalar olursa olsun, tasarım süreci eğlenceli olabilmektedir.
4. Deneyseldir: Tasarım düşüncesi bireye başarısız olma ve hata yapma izni verir. Hatalardan ders alma oldukça önemlidir. Yeni fikirler üretme, geri bildirimde bulunma, ardından test etme ve tekrar test etmeyi içerir. İnsanların ihtiyaçlarının çeşitliliği göz önüne alındığında öğrencilerin probleme ilişkin çözülmüş ve sorun bitmiş anlayışına karşın her zaman içinde ilerleme kaydetmesi oldukça anlamlıdır. Çünkü mükemmellik için beklenti her zaman vardır. Beklentiler risk almayı zorlaştırmakla birlikte olanakları denemek değerlendirmek ve deneyebilmek tasarım düşüncesinde yaparak öğrenme ile gerçekleşir (Brown, 2008).

Tasarım odaklı düşünme ile yeni ve daha iyi şeyler yapabilmeye mümkündür. Mümkün olma, güven ve iyimserlik eğitimde belki de en çok ihtiyaç

duyduğumuz noktalardır. Tasarım düşüncesi işbirliğini birleştirir, düşünme sistemlerini yaratıcı ve analitik alışkanlıklar ile bir dengede tutar. Aynı zamanda öğrencilerimizin ne yaptığını da gösterir. Bu bağlamda tasarım düşüncesi, yenilikçi, yaratıcı ve insan merkezli bir süreçtir. Tasarım düşüncesi kullanıcı odaklı ürünler üretmek için işbirlikçi multidisipliner hizmetleri veya deneyimleri kullanır.

Araştırmanın Önemi

Günümüz koşullarının değişimi ile gerekliliklerin, ihtiyaçların değişim göstermesi; bireylerin grup içinde uyumlu olarak, yaratıcı, üretken şekilde yer alması önemli bir gerekliliktir. 21. yüzyıl becerileri bireylerin gelecekte başarılı olabilmeleri için, onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme deneyimi sağlayan becerilerdir. Bu bağlamda bireylerin derinlemesine düşünmesi, analiz etmesi, yaratıcı şekilde çözümlene yapabilmesi önemlidir. 21. yüzyıl Öğrenme İşbirliği Platformu, bilgi çağı için gerekli becerileri farklı kategoriler altında listelemektedir. Öğrenme ve yenilikçilik kategorisi; eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, işbirliği yapma ve iletişim kurma şeklinde ele alınmaktadır. Bu nedenle 21. yüzyıl becerileri kapsamında çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleri için bir öğretim stratejisi arayışı ile son beş yılda, tasarım düşüncesi büyük bir ilgi görmüştür. Tasarım odaklı düşünme 21.yy öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamlar için bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada 21. yy öğrenme deneyimlerinin gerçekleşeceği ortamlara yönelik etkinlik uygulaması bir araç olarak tasarım düşünme yapısının kullanılması ile gerçekleştirilmiştir.

23 Ekim 2018 tarihi itibarıyla yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulması ve ulusal standartlarının oluşturulması hedef olarak belirlenmiştir. İlkokuldan başlanarak tüm öğretim kademelerinde, Tasarım-Beceri Atölyeleri ile öğrenilen bilgilerin yaşam becerisine dönüştürülmesi, çocukların yetenekleriyle ilişkilendirilmiş becerileri uygulama düzeyinde kazanabilmeleri sağlanacaktır. Bu atölyeler ortak bir amaç doğrultusunda tasarlanarak, tasarlanmanın, yapmanın, üretmenin gerçekleşeceği ortamlar olacaktır. Böylelikle çocuklar üretimi, yapmayı, etkileşimi, derinleşmeyi öne çıkaran bir öğretim programı anlayışı içerisinde yetişecektir.

Alan yazında yapılan çalışmalar irdelendiğinde genellikle işletme, mühendislik alanlarında tasarım yaklaşımıyla ilgili çalışmalara karşılaşılmaktadır (Arslan, 2016; Çeviker-Çınar, 2018; Häger ve Uflacker, 2016). Bununla birlikte eğitim-öğretim alanında tasarım ve tasarım süreci çalışmaları da yer almaktadır (Bozkurt, 2014; Çetin ve Aydemir, 2018; Hava, 2016; Öztürk, 2012; Yıldırım, 2015). Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının ve yararlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar da yapılmıştır (McKilligan, Dhadphale ve Ringholz, 2017; Kwek, 2011).

Araştırmanın 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında güncel bir konu olup, ülkemizde bu alanda az sayıda çalışması olması nedeniyle öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymada ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında tasarım-beceri atölyeleri ile hedeflenen tasarım odaklı düşünme sürecini öğretmenlere kazandırmak, bu konuda farkındalık yaratmaktır. Bu çerçevede araştırma tasarım odaklı düşünme eğitimine katılan öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin süreçteki deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkartmak gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlere öncelikle tasarım odaklı düşünme yaklaşımının aşamaları, uygulama örnekleri hakkında eğitim verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden tasarım odaklı düşünme eğitim yaklaşımına ve bu yaklaşımı uyguladıkları süreç hakkında deneyimlerine ilişkin bulguları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde eğitime katılan farklı branşlardaki öğretmenlere eğitim öncesi ve eğitim sonrası şu sorular yöneltilmiştir:

Öğretmenlere tasarım odaklı düşünme eğitiminden önce şu sorular yöneltilmiştir:

1. Tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma nedenleriniz/amacınız nelerdir?
2. Tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentileriniz nelerdir?

Öğretmenlere tasarım odaklı düşünme eğitiminden sonra şu sorular yöneltilmiştir:

1. Tasarım odaklı düşünme eğitimi sonunda kazanımlarınız nelerdir? Bu eğitim sonundaki edinimleriniz nelerdir?

2. Tasarım odaklı düşünme eğitiminde karşılaştığınız sorunlar/güçlükler nelerdir?

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında, öğretmenlerin tasarım odaklı eğitime ilişkin farkındalık oluşturma ve bu yaklaşımı uygulama konusunda bir yol haritası gösterme adına faydalı olması beklenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amaçları, bu eğitimden beklentileri ve eğitim sonunda kazanımları ile eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler bütünsel anlamda ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Tasarım odaklı düşünme yaklaşımının kavramsal olarak algılanmasının sağlanması, bu yaklaşımın tasarım ve iş alanları dışında eğitim alanında uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesine ihtiyaç vardır (Dorst, 2004; Hanttu, 2013). Araştırmada farklı branşlardaki öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Durum çalışmaları bir kişiden bir kuruma kadar değişik birimlerden araştırmacılara detaylı ve zengin ver kaynağı sunmakla birlikte, diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi genelleme amacı bulunmamaktadır (Lichtman, 2006). Durum çalışması; belli bir zaman dilimi içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Durum çalışmalarının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlayarak, bir duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir

yaklaşım ile ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Aynı zamanda durum çalışmaları güncel bir olgunun gerçek bağlamında araştırılmasıdır (Stake, 1995; Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde gönüllülük, isteklilik, daha önce tasarım odaklı düşünme eğitimi kapsamında eğitim almamış olma, farklı branşlarda ve mesleki deneyimlerde olma gibi özellikler ön planda tutulmuştur. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı	Cinsiyet
Ö ₁	Kadın	Ö17	Erkek
Ö2	Erkek	Ö18	Kadın
Ö3	Kadın	Ö19	Kadın
Ö4	Erkek	Ö20	Erkek
Ö5	Erkek	Ö21	Kadın
Ö6	Kadın	Ö22	Erkek
Ö7	Kadın	Ö23	Kadın
Ö8	Erkek	Ö24	Erkek
Ö9	Kadın	Ö25	Kadın
Ö10	Erkek	Ö26	Erkek
Ö11	Erkek	Ö27	Kadın
Ö12	Kadın	Ö28	Erkek
Ö13	Kadın	Ö29	Kadın
Ö14	Erkek	Ö30	Erkek
Ö15	Kadın	Ö31	Kadın
Ö16	Erkek	Ö32	Erkek

Tablo 2’de öğretmenlerin cinsiyet özellikleri verilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin 16’sının kadın öğretmen, 16’sının erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgileri

Katılımcı	Mesleki Kıdem	Katılımcı	Mesleki Kıdem
Ö ₁	11-15 yıl arası	Ö17	6-10 yıl arası
Ö2	21-25 yıl arası	Ö18	11-15 yıl arası
Ö3	16-20 yıl arası	Ö19	6-10 yıl arası
Ö4	16-20 yıl arası	Ö20	21-25 yıl arası
Ö5	6-10 yıl arası	Ö21	11-15 yıl arası
Ö6	11-15 yıl arası	Ö22	21-25 yıl arası
Ö7	6-10 yıl arası	Ö23	16-20 yıl arası
Ö8	21-25 yıl arası	Ö24	16-20 yıl arası
Ö9	16-20 yıl arası	Ö25	6-10 yıl arası
Ö10	21-25 yıl arası	Ö26	21-25 yıl arası
Ö11	11-15 yıl arası	Ö27	11-15 yıl arası
Ö12	21-25 yıl arası	Ö28	21-25 yıl arası
Ö13	11-15 yıl arası	Ö29	16-20 yıl arası
Ö14	21-25 yıl arası	Ö30	16-20 yıl arası
Ö15	16-20 yıl arası	Ö31	6-10 yıl arası
Ö16	16-20 yıl arası	Ö32	21-25 yıl arası

Tablo 3’de öğretmenlerin mesleki kıdem bilgileri verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sının 6-10 yıl arası mesleki kıdeme, 7’sinin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme, 9’unun 16-20 yıl mesleki kıdeme, 10’nunun 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Bilgileri

Katılımcı	Branş	Katılımcı	Branş
Ö ₁	Sınıf öğretmeni	Ö17	Bilişim Teknolojileri öğretmeni
Ö2	Türkçe öğretmeni	Ö18	Fen Bilimleri öğretmeni
Ö3	Matematik öğretmeni	Ö19	İngilizce öğretmeni
Ö4	Fen Bilimleri öğretmeni	Ö20	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
Ö5	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni	Ö21	Biyoloji öğretmeni
Ö6	Müzik öğretmeni	Ö22	Matematik öğretmeni
Ö7	Bilişim Teknolojileri öğretmeni	Ö23	İngilizce öğretmeni
Ö8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni	Ö24	Türkçe öğretmeni
Ö9	Görsel Sanatlar öğretmeni	Ö25	Bilişim Teknolojileri öğretmeni
Ö10	Sınıf öğretmeni	Ö26	Sınıf öğretmeni
Ö11	Beden Eğitimi öğretmeni	Ö27	Fen Bilimleri öğretmeni
Ö12	Kimya öğretmeni	Ö28	Teknoloji Tasarım öğretmeni
Ö13	Türkçe öğretmeni	Ö29	Sınıf öğretmeni
Ö14	İngilizce öğretmeni	Ö30	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.
Ö15	Teknoloji Tasarım öğretmeni	Ö31	Sosyal Bilgiler öğretmeni
Ö16	Sosyal Bilgiler öğretmeni	Ö32	Fen Bilimleri öğretmeni

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş bilgileri verilmiştir. Araştırmaya 15 farklı branşlardan olmak üzere 32 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde 3’ünün Sınıf öğretmeni, 3’ünün Türkçe öğretmeni, 2’sinin Matematik öğretmeni, 4’ünün Fen bilimleri öğretmeni, 2’sinin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1’inin Müzik öğretmeni, 3’ünün Bilişim Teknolojileri öğretmeni, 2’sinin Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeni, 1’inin Görsel sanatlar öğretmeni, 1’inin Kimya öğretmeni, 2’sinin Türkçe öğretmeni, 3’ünün İngilizce öğretmeni, 1’inin Biyoloji öğretmeni, 2’sinin Teknoloji Tasarım öğretmeni ve 2’sinin Sosyal Bilgiler öğretmeni branşında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri, branşları çeşitlilik arz etmektedir. Araştırmada tasarım odaklı düşünme eğitimi verilerek öğretmenlerden 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin nasıl bir ortamda gerçekleşeceğine

dair tasarım düşünmesi aşamalarına göre uygulama yapmaları istenmiştir. Bu bağlamda eğitime katılan ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki kıdemi, mesleki deneyimleri ve branşları açısından katılımcılarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada öğretmenlere 12 saatlik tasarım eğitimi verilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan eğitim uygulamaları oluşturulurken alan yazındaki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak eğitim uygulamalarının etkinlik formları alanında uzman ve deneyimli olan iki öğretim üyesine sunularak uzman görüşleri alınmıştır. Son haliyle uzmanlardan gelen geri bildirimler ile eğitim uygulamaları gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Son hali verilen tasarım odaklı düşünme eğitimi aşamalarına ilişkin örnek uygulama çalışmanın ekinde sunulmuştur. Öğretmenlere uygulanan tasarım odaklı düşünme eğitiminin uygulamalarına ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Program İçeriği

Gün	İçerik
1. GÜN	Tasarım odaklı düşünmenin tanımı, nasıl ortaya çıktığı Tasarım odaklı düşünmenin önemi Tasarım odaklı düşünme ve geleneksel düşünmenin karşılaştırılması Tasarım odaklı düşünmenin yararları
2. GÜN	Tasarım odaklı düşünme süreci Tasarım odaklı düşünme aşamaları Tasarım odaklı düşünmeye örnek uygulamalar
3. GÜN	Tasarım odaklı düşünmeye uygun hazırlanan etkinliğin aşamalar halinde uygulanması Öğretmenlerin 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamları tasarım düşüncesi ve aşamaları ile oluşturmaları Tasarım odaklı düşünme odağında 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamlara ilişkin yapılan ürünlerin değerlendirilmesi

Araştırma süresinde 3 gün boyunca günde 4 saat olmak üzere öğretmenler ile bir araya gelinerek tasarım odaklı eğitim etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan tasarım odaklı düşünme eğitim programında aktif öğrenme yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme yaklaşım sürecini uygulamalı olarak öğrenmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkinliği uygulamasında sınıf içinde kullanılacak çeşitli materyaller (oyun hamuru, kraft kâğıdı, post it, renkli kalemler vb.) kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında alan yazındaki ilgili araştırmalardan, dokümanlardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme sürecinde, öğretmenlerin sorulan sorulara rahat, dürüst ve doğru bir biçimde cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların daha rahat anlaşılması için sorulan sorulara ek olarak görüşme sırasında alternatif sorular sorulmuştur. Böylece katılımcıların soruları anlamaları kolaylaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada öğretmenlerle bir araya gelinerek araştırmaya katılma konusunda gönüllülük esas alınarak uygulama süreci başlatılmıştır. Araştırmanın verileri 12 saatlik tasarım odaklı düşünme eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin yanıtları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırma sonunda eğitime katılan öğretmenlerin uygulanan tasarım odaklı düşünme eğitime yönelik olarak Kirkpatrick' in hedef temelli program değerlendirme yaklaşımının dört yüzeyinden; tepki, öğrenme, davranış ve sonuç aşamaları görüşme soruları ortaya konmuştur. Öğretmenlere eğitimde zorlandıkları yanların, yaşanan güçlüklerin, elde edilen kazanımların sorulması ile geliştirilen eğitim programı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeleri analiz etmek için nitel araştırmalarda sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Her bir katılımcı düzeyinde görüşme formunda toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca betimsel olarak da analizde elde edilen veriler temalara göre özetlenip, yorumlanmıştır.

Bütün araştırmalarda olduğu gibi durum araştırmalarında da geçerlilik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Durum çalışmalarında, veriler hakkında uzmanlardan görüş alınması, elde edilen verinin kaynağına kontrol ettirilmesi, katılımcıların tüm sürece etkin olarak katılım göstermeleri ile çalışmaların iç geçerliliği sağlanır (Merriam, 1998). Dış geçerliliğin sağlanmasında ise zengin bir tanımlama, her bir durumun spesifik özelliklerini açıklama, farklı durumlar kullanma belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvendiuyulabilirliğini inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri sağlamaktadır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada aktarılabirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Bunu yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenler, Ö₁, Ö₂, Ö₃...Ö₃₂ şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada her temaya ilişkin kodlama işleminden sonra belirlenen kodlar birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi Miles ve Huberman'ın (2015) formülünden $[Görüş\ birliğı / (Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ yararlanılarak yapılmış ve bu inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %92 ve %95 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ilk önce öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler daha sonra öğretmenlerle ve yapılan son görüşmelere yer verilecektir.

Öğretmenlerle Yapılan Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine Katılma Amaçları/ Nedenleri Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amaçları/nedenleri kapsamında elde edilen bulgular "*Mesleki Gelişime Katkı*" ve "*Tasarım Sürecine İlişkin Merak, İlgi ve İstek*" kategorileri çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öncesi vermiş oldukları cevap-

larda doğrudan alıntılara yer verilerek bu alıntılardan çıkarımlarda bulunulmuş ve altınlar yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmede tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amaçları/nedenleri ilgili görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine Katılma Amaçları/Nedenleri İle İlgili Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amacı/nedeni	Mesleki gelişime katkı	Mesleki anlamda kendimi geliştirmek	28
		Öğrencilere tasarım odaklı düşünme konusunda katkı sağlamak	25
		Etkinliklerimi zenginleştirmek	20
		Öğretmen olarak çağın gereksinimlerine, değişen öğrenme ortamlarına ayak uydurmak	18
		Öğrencilere yenilikçi yöntem ve teknikler sunabilmek	16
		Ders içi kullanılabilir basit tasarım ve kurgu içeren etkinlik oluşturabilmek	12
	Tasarım sürecine ilişkin merak, ilgi, istek	Farklı uygulamalar konusunda farkındalık kazanma	25
		Tasarım odaklı öğrenmeyi merak etme	20
		Gelecekte eğitimde nelerin ön planda olacağını öğrenme	17
		Yeni ve ilham verici bir etkinliği öğrenmeyi sevme	16
		Yeni nesil öğrenmenin tasarım odaklı olduğunu düşünme	12
		Tasarımın hayatta önemli olması	10
		Tasarım odaklı düşünme ile ürüne ulaşma sürecini yaşama	8
		Tasarım odaklı bir eğitim sistemi isteme	5

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin “*Mesleki Gelişime Katkı*” kategorisinde mesleki anlamda kendimi geliştirmek ($f=28$), öğrencilere tasarım odaklı düşünme konusunda katkı sağlamak ($f=25$); “*Tasarım Sürece İlişkin Merak, İlgi ve İstek*” kategorisinde ise farklı uygulamalar konusunda farkındalık kazanma ($f=25$), tasarım odaklı öğrenmeyi merak etme ($f=20$) noktalarında yoğunlaştığı fark edilmektedir.

21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin...

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amaçları/nedenleri konusunda kategoriler alıntılar ve çıkarımlar ile oluşturulan analiz çerçevesi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Mesleki Gelişime Katkı” ve “Tasarım Sürecine İlişkin Merak, İlgi ve İstek” Kategorisi Çerçevesinde Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Alıntılar	Çıkarım/Yorum
Tasarım odaklı düşünme eğitimine katılma amacı/nedeni	Mesleki gelişime katkı	<p>Ö5: Değişen ve gelişen dünyada insanın en doğal ihtiyacı kendini geliştirmektir. Öğretmen olunca öncelikle insan mesleki anlamda kendini her yönden geliştirmek istiyor. Ben bu yüzden burdayım, bu eğitime katılıyorum. Çünkü biliyorum ki ben mesleki anlamda kendimi geliştirsem, öğrencilerime derste farklı uygulamalar yapma imkânı sunarsam değişen öğrenme ortamlarına ayak uydurabilirim.</p> <p>Ö6: ...Mesleki anlamda derslerimde farklı yöntemler, teknikler kullanarak farklı uygulamalar yapabilmek benim için anlamlı, biliyorum ki ancak böylelikle etkinliklerim nitelikli olur, öğrenme süreci verimli geçer...</p> <p>Ö7: Tasarım odaklı düşünme ile derslerimde öğrencilere basit bir tasarımı nasıl yapacaklarını öğretebilmek için bu eğitime katıldım. Öğretmen olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek gerekiyor, tasarım odaklı düşünme eğitimi ile bunu sınıfımda dersimde nasıl yapabileceğimi öğrenmek istiyorum.</p> <p>Ö13: Ben bir Türkçe öğretmeniyim, dersim içerik olarak sözel bir ders.... Türkçe dersinde konu alanıyla ilgili öğrencilerin basit düzeyde de olsa tasarım düşüncesi yapısıyla düşünmelerini etkinlikleri gerçekleştirmelerini isterim. Bu yüzden tasarım odaklı düşünme yapısını mesleğimde nasıl kullanacağımı, derslerimde nasıl ilişkilendireceğimi öğrenmek için buradayım.</p>	<p>*Öğretmenlerin kendini geliştirme ihtiyacı</p> <p>*Derlerde farklı yöntem ve teknikler kullanma isteği</p> <p>*Mesleki anlamda gelişime katkı sağlama</p> <p>*Tasarım sürecini öğrenerek dersler ile ilişkilendirme</p>
	Tasarım sürecine ilişkin merak, ilgi, istek	<p>Ö2:.... İnsan için merak önemli bir unsur. Ben bir öğretmen olarak tasarım odaklı öğrenme sürecini merak ediyorum ve öğrenmek istediğim için buradayım... Bizim eğittiğimiz çocukları gelecekte neler bekliyor bilmiyoruz. Bugünün eğitim imkânları ile öğrencilerimizi geleceğe hazırlamaya çalışıyoruz. O yüzden yeni olan, farklı olan bir düşünce tasarım düşüncesi benim için.</p> <p>Ö19:Tasarım yaşamımızın her yerinde var.... Düşünün evinize yeni bir eşya alıyorsunuz onu yerleştirirken bile en işlevsel şekilde bir yerlere koymaya ya da kullanmaya çalışıyorsunuz. O yüzden tasarlamak, tasarım düşüncesine hakim olmak eğitim sistemi içinde de kaçınılmaz bir düşünce...Derslerimde öğrencilerime tasarım düşüncesini vermek, kazandırmak isterim. Öğrencilerimin kendilerinin tasarlayarak üretmelerini isterim.</p>	<p>*Tasarım odaklı düşünmeye olan merak</p> <p>*Tasarım düşüncesini öğrenmeye olan isteklilik</p> <p>*Farklı uygulamaları öğrenmeye olan isteklilik</p> <p>*Geleceğin öğrenme sistemlerine olan ilgi</p>

Öğretmenler tasarı odaklı düşünme eğitimine mesleki anlamda kendilerini geliştirmek ve tasarım düşüncesine ilişkin bilgi edinme isteği ile katılmışlardır. Öğretmen görüşlerinde şuanın eğitim sistemi ile geleceğin bireylerinin yetiştirildiği bu noktada ne kadar farklı şekillerde öğrencilere ulaşılabirirse o kadar anlamlı olacağı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitiminden Beklentilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentileri kapsamında elde edilen bulgular “Yenilikçi Uygulamaları Öğrenme” kategorisi çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim öncesi vermiş oldukları cevaplarda doğrudan alıntılara yer verilerek bu alıntılardan çıkarımlarda bulunulmuş ve altınlar yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmede tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentileri ilgili görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitiminden Beklentileri İle İlgili Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentiler	Yenilikçi uygulamaları öğrenme	Geleneksel öğretim yaklaşımlarının dışında yeni yaklaşımlar öğrenme	30
		Tasarım odaklı düşünmeye ilişkin farkındalık kazanma	21
		Yeni fikirler üretip tasarlama yapabilme	16
		Beceri ve uygulama tabanlı etkinlikleri öğrenme	13
		Öğrencilerime yenilikçi yöntem ve teknikler sunabilme	11
		Öğrencilerime aktif olacakları tasarımla ilgili yeni fikirler öğretebilme	8

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin “Yenilikçi Uygulamaları Öğrenme” kategorisinde geleneksel öğretim yaklaşımlarının dışında yeni yaklaşımlar öğrenme (f=30), tasarım odaklı düşünmeye ilişkin farkındalık kazanma (f=21) noktalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentileri konusunda kategoriler, alıntılar ve çıkarımlar ile oluşturulan analiz çerçevesi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Yenilikçi Uygulamaları Öğrenme” Kategorisi Çerçevesinde Ön Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Alıntılar	Çıkarım/Yorum
Tasarım odaklı düşünme eğitiminden beklentiler	Yenilikçi Uygulamaları Öğrenme	Ö ₃₂ :... Öğretmen olarak geleneksel yaklaşımlardan farklı çağın gerektirdiği yenilikçi, farklı yaklaşımları takip etmek, öğrenmek isterim. Bu eğitimden de beklentim öncelikle budur.Öğrencilerim ile derslerimde tasarım düşüncesi gibi yeni bir yaklaşımı uygulamayı hayata geçirmek. Ö ₂₈ : Eğitim sistemimiz genellikle teorik temelli. Bu eğitimde öğrencilerimin aktif olacağı beceri ve uygulamaları gerçekleştireceği bir süreci öğrenme beklentim var.... Tasarım odaklı düşünme aslında benim dersimde en çok gereken düşünce yapısı... Ben Teknoloji Tasarım öğretmeni olarak öğrencilerime tasarım odaklı düşünme yapısına ilişkin uygulamaları göstermek, bu süreci dersimde özellikle uygulamak istiyorum.	*Geleneksel öğretim yaklaşımlarının dışında yeni yaklaşımları öğrenme *Tasarım düşüncesi yapısını öğrenme *Öğrencilere derslerde aktif olacakları yeni yöntemler sunabilme

Öğretmen görüşleri irdelendiğinde yenilikçi uygulamalara yönelik öğretmenlerin derslerinde ilişkilendirebileceği farklı uygulamaları öğrenmek istedikleri ortaya konmuştur. Temel olarak tasarım düşüncesi eğitime katılma amaçları geleneksel yaklaşımlar dışında yeni uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Öğretmenlerle Yapılan Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimi Sonrasında Edinimleri Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında edinimleri kapsamında elde edilen bulgular “*Tasarım Düşünme Aşamalarına ve Sürecine İlişkin Kazanımlar*” ve “*Becerilere İlişkin Kazanımlar*” kategorileri çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim sonrasında

vermiş oldukları cevaplarda doğrudan alıntılara yer verilerek bu alıntılardan çıkarımlarda bulunulmuş ve altınlar yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan son görüşmede tasarım odaklı düşünme eğitiminin kazanımları ile ilgili görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimi Sonrasında Edinimleri İle İlgili Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında edinimler	Tasarım düşünme aşamalarına ve sürecine ilişkin kazanımlar	Tasarım odaklı düşünmenin aşamalarını öğrenme	29
		Tasarım odaklı düşünme mantığını kavrama	25
		Tasarım odaklı düşünmeni öğrencilerle nasıl uygulanacağını öğrenilmesi	22
		Empati ile sorunları hissetme ve çözümleri tasarımlar yoluyla ortaya koyma	21
		21.yy öğrenme becerisi olan tasarım odaklı düşünmenin önemi	17
		Prototip geliştirme	16
		Çözüm odaklı olma	15
		Aynı amaçla farklı ürünleri oluşturabilme	13
		Tasarımların nasıl görüldüğünün değil işlevinin önemi	11
	Becerilere ilişkin kazanımlar	Tasarım yaparak özgün bir çalışma ortaya koyma	9
		Test tekrar testin önemini	7
		Oluşturulan tasarımlara ilişkin geri bildirim önemi	5
		Tasarım oluşturmanın biçimsel odaklı değil işlevsel odaklı olduğunu öğrenme	4
		Tasarım oluştururken planlı olma	2
		Empatik düşünme becerisi	26
		Sorunlar karşısında çok yönlü düşünebilme becerisi	22
		Hızlı yanıp hızlı düzeltme becerisi	15
		Yaratıcı düşünme becerisi	11
Farklı düşünerek uygun çözüm yolunu seçme becerisi	9		
Bireysel ilgi, ihtiyaçlarımıza yönelik tasarım fikirleri üretme becerisi	6		
Eleştirel düşünme becerisi	5		
Eğlenerek tasarım yapma becerisi	3		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin “*Tasarım Düşünme Aşamalarına ve Sürecine İlişkin Kazanımlar*” kategorisinde tasarım odaklı düşünmenin aşamalarını öğrenme (f=29),tasarım odaklı düşünme mantığını kavrama (f=25), tasarım odaklı düşünmeni öğrencilerle nasıl uygulanacağını öğrenilmesi (f=22); “*Becerilere İlişkin Kazanımlar*” kategorisinde empatik düşünme becerisi (f=26), sorunlar karşısında çok yönlü düşünebilme becerisi (f=22) noktalarında yoğunlaştığı fark edilmektedir. Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında edinimler konusunda kategoriler, alıntılar ve çıkarımlar ile oluşturulan analiz çerçevesi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Tasarım Düşünme Aşamalarına ve Sürecine İlişkin Kazanımlar” ve “Becerilere İlişkin Kazanımlar” kategorileri Çerçevesinde Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Alıntılar	Çıkarım/Yorum
Tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında edinimler	Tasarım düşünme aşamalarına sürecine ilişkin kazanımlar	<p>Ö₂₇:..... Bu eğitimle tasarım odaklı düşünmenin aşamalarını öğrenmiş oldum. Gerçekten mantığımı kavrayınca öğrencilerimle nasıl uygulayacağımı öğrenince özünde birçok düşünme becerisine çok anlamlı katkı sağladığını fark ettim. Özellikle toplumsal olarak tasarım düşüncesindeki yanlışımız tasarımların görünüşlerine çok odaklanmış olmamız halbuki tasarımların iyi bir empati ile hissedilerek, planlı şekilde işlevsel olacak şekilde üretilmesi çok daha güzel...</p> <p>Ö₁: 21. yy öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamların nasıl olacağına ilişkin çıkış noktamızda çözüm odaklı üretmeyi, empati kurmayı öğrendim. Tasarımlarımızın prototiplerini geliştirirken geri bildirimde bulunmanın ve tekrar tekrar tasarım düşüncesi aşamalarına dönmenin ne kadar faydalı olduğunu gördüm.</p> <p>Ö₁₁:Öncelikle branşım gereği Beden Eğitimi öğretmeni olduğum için tasarım odaklı düşünmeyi derslerde nasıl kullanırım ki diyordum..... Tasarım düşüncesinin mantığını kavrayarak kendi dersime göre uyarlayabileceğimi gördüm. Örneğin futbolda oyuncuların ısınmasını sağlayacak farklı bir alet tasarımının yapılmasında; öğrencilerimin bir futbolcu gibi, bir antrenman gibi hissetmelerini sağlayabilir, olası problemlere ilkin çözüm yolları ile prototip geliştirmelerini sağlayabilir ve test ettirebilirim. Böylelikle öğrencilerin aynı amaç için birden çok farklı ürün ortaya koyabileceklerdir.</p> <p>Ö₆: Tasarım odaklı düşünmede en çok beni etkileyen edininim sürecin aşamalarıydı. Bir de süreçte iç içine geçmiş bit yapı vardı. Prototiplerimizi test ettik tekrar fikir üretme ve tekrar prototip üretme aşamasına hatta bazen tekrardan empati kurma aşamasına bile geçtik. ...Çözüm odaklı bir düşünme yapısına sahip olduğu için bence öğretmen olarak hem bizlere hem de öğrencilerimize kazandıracığımız en önemli nokta buydu.</p>	<p>*Tasarım düşünme aşamalarına ilişkin kazanım</p> <p>*Tasarım düşünme mantığına ilişkin kazanım</p> <p>*Derslere nasıl uyarlama yapılacağına ilişkin kazanım</p>
	Becerilere ilişkin kazanımlar	<p>Ö₁:Öğretmen olarak empati kurarak sorunlara farklı bakış açısından bakarak çözüm üretmek oldukça anlamlıydı.Farklı düşünmeyi farklı yollarla olaylara ilişkin çözümler üretmemizi sağladı. Bu noktada bazen öğretmen arkadaşlarım kendi branşları çerçevesinden duruma bakırlar bazen de bireysel ilgi, ihtiyaçlarımız, isteklerimiz ve gözlemlerimiz devreye girdi. Sonuçta eğlenerek tasarım yapma becerimizi geliştirdiğimizi söyleyebilirim. Bizlerde sınıflarımızda öğrencilerimizin eğlenerek tasarım yapmalarını sağlayacağız.</p> <p>Ö₉: Toplum olarak hata yapmaktan çekiniriz, korkarız hep... Bu eğitimle hatalardan kaçmamayı, hızlı yanıtıp hızlı düzelt ya da hızlı yanıt, hızlı düzelt ve hızlı başarı felsefesini çok sevdim. Öğretmenlik yaşantımda öğrencilerime kazandıracığım değerli bir beceri edindim.</p>	<p>*Farklı düşünme becerisi</p> <p>*Eğlenerek tasarlama becerisi</p> <p>*Yaratıcı düşünme becerisi</p> <p>*Empatik düşünme becerisi</p> <p>*Hızlı yanıtıp, hızlı düzeltip, hızlı başarıma becerisi</p>

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin mevcut öğretmen eğitimlerinden memnun olmadıkları, teorik temelde onların ilgi, ihtiyaçlarından bağımsız eğitim programlarının düzenlendiği vurgulanmıştır. Öğretmenler özellikle tasarım odaklı düşünme eğitimi ile tasarım düşüncesi mantığını, aşamalarını ve branşları gereği dersleri ile ilişkilendirmeyi nasıl yapabileceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer önemli kazanımlar öğretmenlerin yaratıcı düşünme, empatik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri olarak ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlara/Güçlüklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitiminde karşılaştığı sorunlara/güçlüklere ilişkin elde edilen bulgular "*Tasarım Odaklı Düşünme Eğitiminde Yaşanan Güçlükler*" kategorisi çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim sonrasında vermiş oldukları cevaplarda doğrudan alıntılara yer verilerek bu alıntılardan çıkarımlarda bulunulmuş ve alıntılar yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan son görüşmede tasarım odaklı düşünme eğitiminde karşılaştığı sorunlar/güçlükler ile ilgili görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitiminde Karşılaştığı Sorunlar/Güçlükler İle İlgili Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Tasarım odaklı düşünme eğitiminde karşılaşılan sorunlar	Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimde Yaşanan Güçlükler	İlk aşama olan empati aşamasında	26
		Tasarımı hazırlamasında zamanın etkili yönetilmemesinde	24
		Fikir üretim aşamasında çok sayıda fikir üretilmesinde	22
		Prototip hazırlanmasında	14
		Tasarımı oluştururken farklı malzeme çeşidi olmamasında	9
		Üç boyutlu tasarım oluşturulmasında	6
		Tasarımın oluşturulmasında grup çalışmasında	5

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin “*Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimde Yaşanan Güçlükler*” kategorisinde ilk aşama olan empati aşamasında (f=26), tasarımı hazırlamasında zamanın etkili yönetilmemesinde (f=24), fikir üretim aşamasında çok sayıda fikir üretilmesinde (f=22) kısımlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde tasarım odaklı düşünme eğitiminde karşılaştığı sorunlar/güçlükler konusunda kategoriler, alıntılar ve çıkarımlar ile oluşturulan analiz çerçevesi Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. “Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimde Yaşanan Güçlükler” Teması Çerçevesinde Son Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Alıntılar	Çıkarım/Yorum
Tasarım odaklı düşünme eğitimde karşılaşılan sorunlar	Tasarım odaklı düşünme eğitimde yaşanan güçlükler	Ö ₂₀ : Öğretmen olarak ekip arkadaşlarımla en çok empati kurma aşamasında zorlandım. Çünkü 21.yy öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamlara ilişkin belki öğretmen olduğumuz bilmiyorum kendimizi bir yönetici, bir öğrenci, bir çalışan personel yerine çok güç koyabildik... Zaman gerçekten en çok zorlandığımız ikinci ana unsur oldu. Zamanı yönetmede özellikle prototip hazırlama kısmında oldukça zorlandık. Ö ₃₁ :..... Üç boyutlu hazırlama kısmında ve çizim yapma aşamasında güçlükler yaşadık. Eğer farklı malzemeler olsaydı belki de onları kullanarak rahatlıkla prototip geliştirebilirdik..... Fikir üretme aşamasında da çok sayıda fikir üretmede kimi zaman çok tıkanık, aklımıza çok fazla bir şey gelmedi.	*Empati aşamasında güçlük yaşanması *Zaman yönetiminde güçlük yaşanması *Tasarım oluşturma aşamasında güçlük yaşanması *Fikir üretme aşamasında güçlük yaşanması

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde tasarım odaklı düşünmenin ilk aşaması olan empati aşamasında zorlandıklarını, zamanı etkili kullanamadıklarını ve nicel anlamda soruna ilişkin çok fazla fikir üretmediklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlere tasarım odaklı düşünme eğitimi verilerek, sonrasında 21. yy öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği or-

tamları tasarım odaklı düşünme aşamaları çerçevesinde oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin eğitim öncesinde eğitime katılma amaçları ve eğitimden beklentileri belirlenmiş, eğitim sonrasında ise öğretmenlerin eğitimden kazanımları ve eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler / sorunlar ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitime katılma amaçları; mesleki gelişimlerine katkı sağlama ve tasarım sürecine, işleyişine olan merak, ilgi ve istek olarak ortaya konmuştur. Mesleki gelişim, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde; meslekleriyle ilgili her konuda güncel olan bilgilere ulaşmayı gerektirmektedir (Bleicher, 2014; Darling-Hammond, 2000). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan seminer çalışmalarının etkili, verimli şekilde gerçekleşmediği çünkü mesleki eğitimin odağında teorik bilgilerin baskın şekilde yer aldığı, mesleki eğitim içeriğinin belirlenmesinde öğretmenlerin ilgilerine, isteklerine göre belirlenmediği belirtilmiştir (Durmuş, 2013; Genç, 2015) . Bu bağlamda çalışmada mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündükleri tasarım odaklı düşünme eğitime öğretmenler ilgi duyarak merak ve istek ile katılmışlardır. Öğretmenlerde yenilikçi uygulamaları öğrenme isteği ile geleneksel yaklaşımlar dışında farkındalık kazanma beklentisi vardır.

Öğretmenler eğitim sonunda derslerde öğrencilerine tasarım düşüncesi yaklaşımını nasıl uygulayacaklarını, tasarım odaklı düşünme aşamalarını, sürecini ve tasarım mantığını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer önemli bir nokta kazanımlar konusunda öğretmenler birçok farklı beceriye ilişkin edinim elde ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle işbirliği içerisinde, sorunlara çoklu bakış açısı ile bakabilme ve empatik düşünebilme becerileri vurgulanmıştır.

Eğitimde tasarım düşüncesini uygulayan eğitimciler tasarım düşüncesinin öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve işbirliği içinde çalışmalarına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir (Anderson, 2012; Arcan, 2019; Caruso, 2011; Scheer ve Plattner 2011; Skaggs, Fry ve Howell 2009; Watson, 2015). Tasarım düşüncesinin yapılandırmacı bir öğrenme stratejisi olarak öğrencinin motive edilmesini sağladığı da alan yazında ortaya konmuştur (Bruton, 2010; Carrol, 2014; Scheer ve Plattner, 2011).

Scheer ve Plattner (2011) tasarım düşüncesinin 21.yüzyılda disiplinler arası projelerde bütünsel olarak uygulanması yoluyla yapılandırmacı öğrenmeyi

hayata geçireceğini ifade etmiştir. Düşünmeyi ve öğrenmeyi tasarlamak için bütüncül bir kavram olarak tasarım düşüncesi, katılımcıların zor gerçek hayat problemlerine yönelik yaratıcı bir şekilde problem çözmelerini ve disiplinler arası takımlarda başarılı şekilde çalışmalarını sağlar (Rauth, vd, 2010). Carroll (2010), ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında tasarım düşüncesi ile öğrencilerin yaratıcı şekilde sürece katıldıklarını, yenilikçi düşünme sistemlerini teşvik ettiğini tespit etmiştir. Tasarım düşüncesinin problem çözme yaklaşımında, girişimcilik, inovasyon çalışmaları, sosyal yardım gibi farklı alanlarda ve disiplinlerde uygulanabilen bir yapı olarak güçlü, etkili ve geniş ölçüde anlamlı etki yaratan düşünme olduğu belirtilmiştir (Beckman ve Barry, 2007; Kimbell, 2011) Geleneksel öğrenme metodolojilerinin aksine, tasarım düşüncesi dinamik ve doğrusal olmayan yapısı ile öğrenenlerde olumlu düşünmeyi arttırarak başarısızlık korkusunu ortadan kaldırmaktadır (Carroll, 2014; Kimbell, 2011). Kwek (2011) tarafından yapılan 21. yy öğrenmesinde sınıf içindeki tasarım odaklı düşünme uygulamalarında öğretmenlerin bu süreci nasıl yapılandırdıkları, tasarım düşüncesini kullanırken nelere dikkat ettikleri ortaya konmuştur. Araştırmada tasarım odaklı düşünme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılığını, bilimsel düşünme süreçlerini geliştirdiği ve birçok disiplini içine alan bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

Tasarım düşüncesinin eğitimde çeşitli düşünme becerilerini kazandırdığı, özellikle yaratıcı düşünme, problem çözme, çoklu düşünme alan yazında yapılan çalışmalarla da vurgulanmıştır. Tasarım düşüncesi ile yaratıcı düşünmenin rolü, tasarım odaklı düşünme ile yaratıcı düşünme yolları öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken önemli noktalar olarak belirtilmiştir (Melles, Howard, Thompson-Whiteside, 2012). Öğretmenler tasarım odaklı düşünme eğitiminde yaşanan güçlüklerle ilişkin olarak çok sayıda fikir üretmede ve tasarımı hazırlamada zaman yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında Retna (2016) tarafından yapılan tasarım odaklı düşünmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan çalışmada; öğretmenler tasarım odaklı düşünmeyi öğretim sürecinde başarıya ulaşmada etkili ve farklı olduğunu vurgularken, süreçteki en temel zorluğun öğrencilerin var olan düşünme yapılarının yeni bir düşünme yapısı olan tasarım yaklaşımına dönüştürmek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte tasarım düşüncesi uygulama aşamalarında özellikle grup çalışmalarında karşılaşılan sorunlar

ortaya konmuştur. Bu bulgular araştırmada süreçte yaşanan güçlüklerle ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak tasarım düşüncesi kapsamında gerçekleştirilen etkinlik ile öğretmenler tasarım düşünme sürecini ve nasıl yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Tasarım düşüncesini birçok öğretmen kendi branşı ile ilişkilendirerek bütünleşik, iç içe geçmiş yapısı ile bir öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Özellikle bu çalışmada disiplinler arası etkileşim ile grup içinde yer alan tüm öğretmenlerin tasarım ilkelerini, içerik bilgisini uyguladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerinin “Ne olabilir?” “Nasıl olabilir?” sorularını sormalarını sağlayarak öğrenme deneyimleri oluşturmaları, öğretimsel içerik ile öğrencilerin tasarım düşüncesini bütünleştirmeleri sağlamları oldukça önemlidir (Wong, 2007). Diğer önemli nokta alan yazında da vurgulanan bu çalışmada da öğretmenlerin işbirliği içinde farklı branşlarda farklı bakış açıları ile tasarım düşüncesini risk alma, paylaşma odağında gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Carroll (2004) işbirliğini sınıflarda oluşturmanın, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine, değerlerine önem vermelerinin sınıf kültürü yapısının vazgeçilmez bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Özetle, tasarım odaklı düşünme eğitimi ve uygulaması sonuçları araştırmanın temel doğasına odaklanarak tasarım düşünce pedagojisi ile ilgili inançları, beklentileri, süreci, kazanımları ve güçlükleri ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Tasarım odaklı düşünme eğitimi içeriği kapsamında branşlar bazında etkinlikler oluşturulabilir.
- MEB 2023 eğitim vizyon belgesi kapsamında tasarım beceri atölyelerinde öğrencilere sunulacak eğitim içeriği, eğitim ortamı, eğitim programı ve eğitim materyallerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Tasarım odaklı düşünme eğitiminin öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Tasarım odaklı düşünme eğitimine yönelik öğretmenler için uygulama kitapçıkları geliştirilebilir.

EK 1. 21. Yüzyılın Öğrenme Deneyiminin Gerçekleşeceği Ortamları Tasarlama Etkinliği

Öğretmenlere tasarım odaklı düşünme eğitimi verildikten sonra 21. yy öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamları tasarım düşüncesi aşamaları çerçevesinde uygulamaları istenmiştir. Böylelikle tasarım odaklı düşünme ile öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki temel ihtiyaçlarına yaratıcı çözüm bulmalarını sağlamak, öğretmenleri öğrenen okullar yapısında karşılaştıkları sorunlarına ilişkin yenilikçi, sürdürülebilir, özgün, işbirlikli çözüm geliştirebilme becerilerini artırmak amaçlanmıştır. Bu etkinlik sonucunda öğretmenlerin;

- ❖ Öğrenen okul yapısındaki kurumlarındaki problemleri ve problem durumları karşısındaki ihtiyaçları nasıl fark etmeleri gerektiği,
- ❖ Okuldaki olası problem kaynaklarını bulmak için öğrenciler, veliler ve öğretmenler ile nasıl empati geliştireceği,
- ❖ Soruna ilişkin nasıl bilgi toplayacakları, bilgiyi nasıl değerlendirip bunu tasarım sürecine nasıl katacakları,
- ❖ Öğrenen meslektaşlarıyla katılımcı dayanışma içinde işbirliği ile nasıl özgün fikirler oluşturacakları,
- ❖ Geliştirilen çözüm önerilerinden nasıl basit düzeyde model üreteceklerini ve nasıl prototip modeli test edeceklerini uygulayarak öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

21. Yüzyılın Öğrenme Deneyiminin Gerçekleşeceği Ortamları Tasarlama Süreci

1. Aşama Empati Kurma: Eğitim ortamında sorunlarla yüz yüze gelen öğretmen, öğrenci, veli vb. paydaşlarına ilişkin anlayış geliştirme yapılır. Paydaşlara ilişkin; öğretmenlerden öncelikle düşüncelerini ve duygularını belirlemeleri istenir. Daha sonra tüm bahsedilen paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarını yazmaları istenir.

2. Aşama Tanımlama: Bu aşamada problemin tanımlaması yapılır.

21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin...

Çözülecek problem;

- 21. yüzyılın öğrenme deneyimi nasıl bir ortamda gerçekleşmelidir?
- Öğrencilerinizin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için sınıfınızı/okulunu nasıl yeniden tasarlayabilirsiniz?
- Eğitim sisteminizi öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları etrafında nasıl yeniden tasarlayabiliriz? Soruları tanımlanır.

3. Aşama Fikir Üretme: Çözülecek problem bağlamında; çok sayıda fikir, yaklaşım üretilmesi gerçekleştirilir.

- «Nasıl Biliriz?» ve «Keşke» çalışması yapılır.
- Problem çerçevesinde çözüme ilişkin grup içi beyin fırtınasının yapılı.
- Ortaya çıkan fikirler için yakınlık haritası oluşturulur.
- 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortama ilişkin bir senaryolar oluşturulur.
- 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamın görselleştirilmesi çizim olarak yapılır.

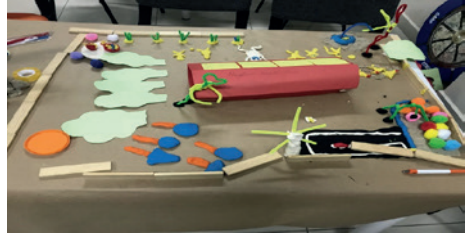
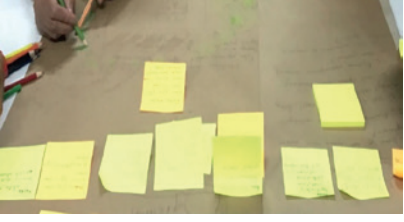
4. Aşama Prototip Geliştirme: Üretim aşamasıdır. Deneyim ve etkileşim çok önemlidir.

- Fikirleri şekillendirecek basit, ucuz ve pratik olarak bir prototip hazırlanır.
- 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortam yolculuğunun senaryosu için User Flow hazırlanır.
- Proof-of-Concept-Prototype sürecine önem verilir. Kavram kanıtının temel amacı, işlevselliği göstermek ve belirli bir kavram veya teoriyi doğrulamaktır. Prototipleme ise, yenilikçi teknolojinin ürünün nasıl işleyeceğini görselleştirmesine imkân veren değerli bir alıştırma. Bir kavram kanıtı bir ürün veya özelliğin geliştirilebileceğini gösterirken, bir prototip NASIL geliştirileceğini gösterir.

5. Aşama Test Etme: Bu aşamada prototipin test edilmesi, geri bildirimlerin yapılması, geri bildirimlerin analizi ve test süreci sonucunda yapılan geri bildirimlerle prototipin yeniden düzenlenmesi gerçekleştirilir.

Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme aşamalarını kullanarak 21. yüzyılın öğrenme deneyiminin gerçekleşeceği ortamlara yönelik uygulanan etkinlik görselleri aşağıda verilmiştir.

Tasarım odaklı düşünme eğitimi aşamalarına göre gerçekleştirilen 21. yy öğrenme deneyimi ortamlarının tasarım görselleri



Kaynakça

- AMBROSE, G. & Harris, P. (2009). *Design thinking*. London: Ava Publishing
- ANDERSON, N. (2012). Design Thinking: Employing an Effective Multidisciplinary Pedagogical Framework To Foster Creativity and Innovation in Rural and Remote Education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(2), 43-52.
- ARCAN, A. (2019). *Sosyal bilgilerde tasarım odaklı düşünme yaklaşımı*. Doktora tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARSLAN, D. (2016, Haziran). Yaratıcı endüstride tasarım odaklı düşünce eğitimi. *Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Tasarım Sempozyumu*, 68-77.
- BECKMAN, S. L. & Barry, M. (2007). Innovation as a Learning Process: Embedding Design. Thinking. *California Management Review*, 50(1).
- BLEICHER, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821
- BOZKURT, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BRENNER, W., Uebernichel, F. & Abrell, T. (2016). Design thinking as mindset, process and toolbox, experiences from research and teaching at the university of st.Gallen. In W. Brenner & F. Uebernichel (Eds.), *Design thinking for innovation* (pp. 3-21). Freiberg: Springer.
- BROWN, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86, 84-92
- BRUFFEE, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- BRUTON, A. (2010). Teaching and Learning for the 21st Century. In International Council for Small Business. *International Conference*. Cincinnati, Ohio: ICSB.
- BUCHANAN, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), 5.
- CARROL, M. P. (2014). Shoot for the moon! The mentors and the middle schoolers explore the intersection of design thinking and STEM. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 4(1).
- CARROLL, M. (2004) *Cartwheels on the Keyboard: Computer-Based Literacy Instruction in an Elementary Classroom*. Newark, DE: International Reading Association

- CARROLL, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. & Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art and Design Education*, 29(1), 37-53.
- CHEN, C. (2013). Immersive learning: A creative pedagogy. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(2), 41-52.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CROSS, N. (2006). *Designerly ways of knowing*. London: Springer.
- ÇETİN, T. & Aydemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tasarım etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: elektronik yüzyıl ünitesi örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 445-466.
- ÇEVİKER ÇINAR, G. (2018). *Design thinking in business education: a case study perspective*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DAVIS, M., Hawley, P., McMullan, B. & Spilka, G. (1997). *Design as a catalyst for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Design
- DORST, K. (2004). *Investigating the nature of design thinking*. Proceedings from Future Ground: Design Research Society, International Conference, Melbourne
- DORST, K. (2006). Design problems and design paradoxes. *Design Issues*, 22(3), 4-17.
- DORST, K. (2010). The nature of design thinking. Interpreting design thinking: *Proceedings of the 8th design thinking research symposium* (pp. 131-139).
- DORST, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), 521-532.
- DORST, K. & Cross, N. (2001). Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, 22, 425-437.
- DUNNE, D. & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education. *Academy of Management Learning and Education*, 5(4), 512-523.
- DURMUŞ, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- GENÇ, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin...

- GOLDMAN, S. (2002). *Instructional design: Learning through design*. In J. Guthrie, (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 1163-1169), (2nd ed.). New York: Macmillan Reference USA.
- HÄGER, F. & Uflacker, M. (2016). Time management practice in educational design thinking projects. *NordDesign*, 2, 319–328.
- HANTTU, A. (2013). *Design thinking as a phenomenon: design thinking as a contemporary and as an object of discussion*. Master's Thesis, Aalto University, International Design Business Management, Helsinki.
- HAVA, K. (2016). *Tasarım tabanlı öğrenme ortamında bilgisayar oyunu geliştirme etkinliğinin öğretim sürecinde kullanılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HERRINGTON, A.& Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? 25 Ocak 2019 tarihinde <http://www.igi-global.com/viewtitlesample.aspx?id=27373> adresinden erişildi.
- HESKETT, J. (2003). *Shaping the future: Design for Hong Kong—A strategic review of design education and practice*. Resource document. Hong Kong: The Design Task Force (DTF), School of Design, Hong Kong Polytechnic University.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- HMELO-SILVER, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Seller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- HOWARD, J. H. (2008). Between a hard rock and a soft space: Design, creative practice and innovation. Resource document. Council for Humanities, Arts and Social Sciences (CHASS). 20 Şubat 2019 tarihinde <http://www.chass.org.au/wp-content/uploads/2015/02/PAP20080521JH.pdf>. adresinden erişildi.
- HOWARD, Z. (2012). From concept to capability: developing design thinking within a professional services firm. *DRS 2012 design research society biennial international conference: Research: Uncertainty contradiction value: 2*, (pp. 729–739).
- HUNG, D., Lim, K. Y. T. & Lee, S.-S. (Eds.). (2014). *Adaptivity as a transformative disposition for learning in the 21st century*. Singapore: Springer.
- JOHANSSON-SKÖLDBERG, U., Woodilla, J. & Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: Past, present and possible futures. *Creativity and Innovation Management*, 22(2), 121–146.

- KIMBELL, L. (2009). Design practices in designthinking. *Journal Paper for European Academy of Management*. http://www.lucykimbell.com/stuff/DesignPractices_Kimbell.pdf sayfasından erişilmiştir.
- KIMBELL, L. (2011). Rethinking design thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306.
- KIMBELL, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306.
- KOH, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B. & Hong, H. (2015). *Design thinking for education: Conceptions and applications in teaching and learning*. Singapore: Springer[http](http://www.springer.com)
- KOLB, A. Y. & Kolb, D. A. (2008). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In S. J. Armstrong, & C. Fukami (Eds.). *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). London: Sage Publications.
- KWEK, S.H. (2011). *Innovation in the classroom: design thinking for 21st century learning*. Master's Thesis. http://www.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/publications_resources.php. sayfasından erişilmiştir.
- LAWSON, B. (2006). *How designers think: The design process demystified*. Routledge
- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. ThousandOaks, CA: Sage
- LINCOLN, Y. S. & Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MCKILLIGAN, S., Dhadphale, T. & Ringholz, D. (2017). *Speed dating with design thinking: an empirical study of managers solving business problems with design*. The International Association of Societies of Design Research Conference, Cincinnati.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara 15 Ocak 2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MELLES, G., Howard, Z. & Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching Design Thinking: Expanding Horizons in Design Education. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31. Elsevier Ltd. 162 – 166.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi

21. Yüzyılın Öğrenme Deneyimi: Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünme Eğitimine İlişkin...

- NOWESKI, C., Scheer, A., Buttner, N., von Thienen, J., Erdmann, J. & Meinal, C. (2012). *Towards a paradigm shift in education practice: Developing twenty-first century skills with design thinking*. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer (Eds.). *Design thinking research: measuring performance in context* (pp. 71–93).
- OWEN, C. (2007). Design thinking: notes on its nature and use. *Design Research Quarterly*, 2(1), 16-27.
- OWEN, C. (2007). Design thinking: Notes on its nature and use. *Design Research Quarterly*, 2, 16–27.
- ÖZTÜRK, İ. H. (2012). Tarih öğretmeni adaylarına ait BİT destekli öğretim becerilerinin kazandırılmasının tasarım temelli öğrenme yaklaşımı. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3),945-968.
- RATCLIFFE, J. (2009). Steps in a design thinking process. 20 Şubat 2019 tarihinde <https://dschool.stanford.edu/groups/k12/wiki/17cff/> adresinden erişildi.
- RAUTH, I., Köppen, E., Jobst, B. & Meinel, C. (2010). Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence. In *First International Conference on Design Creativity* (pp. 1–8). Kobe, Japan.
- RAZZOUK, R. & Shute, V. (2012). Design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82, 330–348.
- RETNA, K. S. (2016). Thinking about “design thinking”: A study of teacher experiences. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 5–19.
- ROWE, P. G. (1991). *Design thinking*. MIT Press
- SAVERY, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and discussions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- SCHEER, A. & Plattner, H. (2011). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8–19.
- SCHEER, A., Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An international Journal*, 7(3), 819
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- SKAGGS, P., Fry, R. & Howell, B. (2009). Innovations Unlimited: Thinking About Design Thinking. In *The NCIIA 13th Annual Meeting* (p. 2009). Washington, D.C.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- TEIXEIRA, C. (2010). The entrepreneurial design curriculum: Design-based learning for knowledge-based economies. *Design Studies*, 31, 411-418.
- TRILLING, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- VANADA, D. I. (2014). Practically creative: The role of design thinking as an improved paradigm for 21st century art education. *Techne Series A*, 21(2), 21-33.
- WATSON, A. D. (2015). Design Thinking for Life. *Art Education*, 68(3), 12-18.
- WONG, D. (2007) Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences, *Teachers College Record*, 109(1), p. 192-220
- WRIGHT, N. & Davis, R. M. (2014). Educating the creative citizen: Design education programs in the knowledge economy. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 21(2), 42-61.
- WRIGHT, N. & Wrigley, C. (2017). Broadening design-led education horizons: Conceptual insights and future research directions. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(4).
- YELLAND, N., Cope, B. & Kalantzis, M. (2008). Learning by Design: Creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 197-213.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları
- YILDIRIM, Ü. (2015). *İnsan hakları eğitiminde materyal geliştirme üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, S. & Daly, S. R. (2016). Feedback in concept development: Comparing design disciplines. *Design Studies*, 45, 137-158.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA VE EĞİTSEL OLARAK FAYDALANMA DURUMLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Metin ALTUNKAYNAK¹, Zekiye ÇAĞIMLAR²

1 Doktora Öğrencisi, Okul Müdürü, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, metinaltunkaynak01@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6947-7526.

2 Doktor Öğretim Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, czekiye@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2022-0014.

Geliş Tarihi: 27.06.2019 Kabul Tarihi: 20.02.2020

Öz: Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları eğitim teknolojilerinden internet sitelerinin önemine ve kullanılan internet sitelerinin içerik, biçimsel uygunluk, çocuğun seviyesine ve öğretmenin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Kullanılan araştırma deseni içerisinde veriler, İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilmesi Ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet siteleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, mesleki kıdem, mezun olunan okul türüne ve sınıf mevcuduna göre tanımlayıcı istatistiksel analizler teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından fark olmadığı, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve sınıf mevcuduna göre ise farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokuma yazma öğretimi, internet siteleri, karma yöntem araştırması

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FIRST READING AND WRITING AND THEIR TEACHING BENEFITS

Abstract:

In this research, it's aimed to specify the importance of the educational technologies used by primary school teachers, who teach at first grades, in teaching reading and writing. Nevertheless, it's also aimed to reveal the opinions of elementary school teachers' towards the contents, stylistic appropriateness, student level and the usability of the websites by the teacher. In the study, explanatory sequential design method, which is one of the mixed method studies, was used. Data used in research design were acquired using Evaluation of Educational Software Used in Teaching Reading and semi-structured interviews. Descriptive statistical methods were used to determine the views of teachers about the web sites used in teaching first reading and writing. For the analysis of the data, descriptive statistical analysis techniques were used according to the opinions of the classroom teachers about the websites used in the teaching of reading and writing according to their gender, professional seniority, type of school graduated and class size. According to the research findings of the study the responses of the teacher related to their use of technology was at the level of "middle". Also it is concluded that teachers responses about usage of educational technology didn't change in terms of gender but it changed in terms of professional experience, graduation situations and class size.

Key words: Teaching primary reading and writing, web sites, mixed method research

Giriş

Gündelik hayatın bir parçası haline gelen teknolojik gelişmeler, eğitim kurumlarının da teknolojiyi daha fazla kullanmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir. Teknoloji eğitim öğretim alanında bilgisayar kullanımıyla artmış, internetin yaygınlaşmasıyla farklı şekillenmiştir. Bu kullanım alanlarından bir tanesi

de internet siteleridir. Girginer ve Özkul (2004), öğretim teknolojilerini sadece teknolojik ürünlerin eğitim hizmetine sunulmasını değil, aynı zamanda, eğitimin planlanması, tasarımı, üretimi, sunumu ve değerlendirilmesine kadar uzanan sürecin her aşamasında yer alan bir disiplin olarak tanımlanmıştır. Eğitim politikalarının bilim ve teknolojiye göre şekillenmesi, bilgi işlem teknolojilerine yatırımların artırılması ve eğitim politikalarının bilgiyi yoğun bir şekilde yaşayan topluma göre düzenlenmesi gerekir (İşman, 2002). Teknolojinin eğitim ve öğretimle bütünleşmesi öğretim teknolojisinin gelişmesini sağladığı gibi bireylerin eğitimde teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmalarını, ihtiyaç duyacakları temel bilgi ve becerileri öğrenmelerini ve toplumun gelişimine katkı sunan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Demirel, 2009).

Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler öğretim uygulamalarını da etkilemiştir. Bilim ve teknoloji alanındaki bu hızlı gelişmeler; bireyin değişen ihtiyaçları, öğretim yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelerle bireylerden beklenen rolleri değiştirmiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2019b).

Öğretim teknolojilerindeki gelişmelerin, öğretim programlarıyla etkileşimli bir şekilde olması beklenmektedir. Schunk (2012), öğretim programlarında öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi aktif işleyen ve yapılandıran, derste etkin katılımcı rolünde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin derslere etkin katılımının sağlanabilmesi için okuduğunu anlaması ve anladıklarını hem yazılı hem sözlü olarak ortaya koyabilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılabilmesinde ilkokuma yazma öğretimi kritik öneme sahiptir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi, sadece okuyup yazabilmek ile sınırlı değildir. İlk okuma yazma öğretiminin, düşünme becerisinden anlama ve sıralamaya, ilişki kurma ve analiz sentez yapmadan değerlendirmeye kadar bütün zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir görevi vardır. Bütün bunlarla beraber ilkokuma yazma öğretiminde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırılması da amaçlanmalıdır (MEB, 2019b).

İlk okuma yazma öğretimiyle çocuklar, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, doğru, hızlı ve anlayarak okuyabilme, kurallara uy-

gun yazı yazabilme, dinleme ve anlatabilme amaçlarına ulaşmış olacaktır (Öz ve Çelik, 2007; Erdoğan, 2011). Bilgi çağındaki gelişmeleri takip etmek ve çağa ayak uydurabilmek için gerekli olan temel beceriler de okuma yazma öğretiminin hedefleri arasındadır. Çocukların ilkokuma sürecini kolay ve eğlenceli bir hale getirmek için çağın gereklerinden faydalanmak gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili Türkçe dersi öğretim programlarında dikkat edilmesi gereken hususları belirlemiştir. Bunlar ilk okumaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile bağımsız okuma yazma şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2019b). İlk okuma yazmaya hazırlık aşamaları başlığı altında; a) dinleme eğitimi çalışmaları, b) parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları c) Boyama ve çizgi aşamaları yer almaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme başlığı altında; a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme b) Harfi okuma ve yazma c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma d) Metin okuma aşamaları bulunmaktadır. Bağımsız okuma ve yazma başlığı altında ise seslerin tamamı kavratılması, öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılması gerektiğini belirlemiştir (MEB, 2019b).

İlk okuma yazma öğretiminin bu aşamalarında öğretim teknolojilerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin ilk aşama olan dinleme eğitim çalışmalarında öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmesi söylenmektedir. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında da okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmesi gerektiği, ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelelerden yararlanılması tavsiye edilmiştir. Günümüzde ilkokuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında öğretim teknolojilerine kolaylıkla yararlanılabilir. Bu öğretim teknolojilerinin en yaygın ve kolay kullanımına internet sitelerinden ulaşılabilir.

Günümüzde internetin yaygınlaşması, mobil teknolojilerin gelişmesiyle birlikte yeni atılımların yapılması, eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim teknolojileri alanında gereksinimlerinin karşılanması ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Pro-

jesi planlanmış ve hayata geçirilmiştir (MEB, 2019c). Okullardaki dersliklere etkileşimli tahtalar yerleştirilmiş, öğrencilere ve öğretmenlere tabletler dağıtılmış ve fiber hızında internet altyapıları döşenmiştir. Ülke genelinde henüz tamamlanamayan FATİH projesinde, proje bileşenlerini bekleyen okullar ve derslikler bulunmaktadır. Altyapısı sağlanan okullarda, etkileşimli tahtalar kullanılarak fiber internet hızında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılabilir. EBA, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeye geçmiş e-çerikler sunmakta, eğitim ve teknolojideki yenilikleri takip ederek gelişmeye devam etmektedir (EBA).

Öğretim teknolojilerinin gelişmesi bilgi toplumuna dönüşmeyi hızlandıracaktır. (Çakır, 2013). Bu dönüşümün en etkin bir şekilde gerçekleşmesinde MEB tarafından belirlenen öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile uluslararası kuruluşlarca belirlenen eğitim teknolojilerinin sahip olunması gereken ölçütlere dikkat edilmesi gerekir.

MEB, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde öğretim teknolojilerinin kullanılması ile ilgili 2006 ve 2017 yıllarında yeterlik maddeleri belirlemiştir. 2017 yılında güncellenen bu yeterlikler, «mesleki bilgi», «mesleki beceri», «tutum ve değerler» olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanıyla oluşmuştur (MEB, 2017a). Mesleki bilgi alanında, öğretmenlerin teknoloji okur-yazarı olması ve teknolojik gelişmeleri izlemesi (A5.12, A5.13), mesleki deneyimini arttırmak ve bilgi paylaşımı için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmasıdır (A6.9). Mesleki beceri alanında; ilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere öğrenme ortamları hazırlamasıdır (B2.3), öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır (B3.11) denilmektedir. Tutum ve değerler alanında; öğretim materyali hazırlarken dijital teknolojilerden yararlanması (C1.9, C2.3), öğrenmenin değerlendirilmesinde dijital teknolojilerden yararlanması (D3.8), dijital teknolojileri etik kurallara uygun kullanması ve öğrencilerine kazandırmasıdır (A3.8, C2.9, C3.8).

Eğitim ortamında sahip olunması gereken ortak eğitim teknolojisi standartları, merkezi ABD’de bulunan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (ISTE), öğretmenlerin sınıf ortamında eğitim teknolojisi kullanımı ile ilgili sahip olması gereken nitelikler NETS-T olarak adlandırılmaktadır. NETS-T (National Educational Technology Standardsfor Teachers - Öğretmenlere Yönelik

Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları): Teknolojiyi kullanarak öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve yaratıcılığını desteklemek, dijital çağ öğrenme deneyimi ve buna uygun değerlendirme süreci tasarlamak ve geliştirmek. Dijital çağa uygun inovatif çalışma ve öğrenme konusunda model olmak. Dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik etmek ve dijital kültüre uygun davranarak model olmak. Dijital kaynakları kullanarak mesleki gelişimini sağlamak ve lider olmak (ISTE, 2017) şeklindedir.

İlkokuma yazma öğretiminde internet sitelerinin çok yaygın olarak kullanılmasıyla MEB'in öğretmenler için belirlediği mesleki yeterlikler çerçevesinde ISTE tarafından belirlenen ölçütlere dikkat edilerek öğretim teknolojilerinin seçilmesi ve kullanılması ile ilgili araştırmaları önemli kılmıştır. Öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili son yıllarda; Bozkurt ve Cilvadaroğlu (2011), Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt (2011), Riddell ve Song (2012), İğdirsel (2012), Çakır ve Oktay (2013), Gilakjani, Leong ve Ismail (2013), Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak (2013), Lim, Zhao, Tondeur, Chai ve Tsai (2013), Günüş ve Kuzu (2014), Özerbaş ve Güneş (2015) ve Güteryüz (2018) vb. tarafından yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar gibi birçok araştırma; okuma yazma öğretiminde kullanılan eğitim yazılımları, kullanılan eğitim CD'leri veya genel olarak eğitim teknolojileri ile ilgilidir. Bu araştırmalar arasında ilkokuma yazma öğretiminde sık olarak kullanıldığı bilinen internet sitelerinin içerik, biçimsel uygunluk, çocuğun seviyesine ve öğretmenin kullanılabilirliği gibi genel özellikleri ve bunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini araştıran çalışmaların artmasıyla alandaki boşluğun dolduracağına inanılmaktadır. Bunun için öğretmenler tarafından okuma yazma öğretiminde kullanılan internet siteleri ile ilgili öğretmenlerin sahip olduğu görüşler belirlenmelidir. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerinin hangileri olduğu, bu internet sitelerinin MEB tarafından ilkokuma yazma öğretiminde yukarıda sayılan hususlara uygunluğunun araştırılması varsa eksikliklerin tespit edilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıfı okutan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları internet sitelerinin önemine ve kullanılan internet sitelerinin içerik, biçimsel uygunluk, çocuğun seviyesine ve öğretmenin kullanılabilirliğine uygunluk açısından düşüncelerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımı mezuniyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımı öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı nicel çalışma ile başlayıp bu aşamada elde edilen sonuçları nitel çalışmalarla açıklamaktır (Creswell, 2017). Bu desen nicel verilerin toplanması ile başlar. Ardından toplanan nicel veriler analiz edilir ve nitel araştırmanın katılımcıları belirlenir. Sonraki aşamada nitel veriler toplanıp analiz edilir ve son olarak nicel ve nitel veriler ilişkilendirilir (Creswell, 2017). Çalışmada açıklayıcı ardışık desen kullanılmasının başlıca nedenleri; ilkokuma yazma öğretiminde internet sitelerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu sitelerin kullanımının öğretmen özelliklerine göre değişip değişmediğini nicel olarak karşılaştırmaktır. Daha sonra ilkokuma yazma öğretiminde yararlanan internet sitelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini nitel yollarla derinlemesine inceleyerek ortaya çıkarmak ve nicel-nitel verilerin birbirini destekleyip desteklemediğini incelemektir. Kullanılan araştırma deseni içerisinde, nicel veriler İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilmesi Ölçeği (İYÖKEYDÖ) birinci sınıfı okutan öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bununla birlikte, nitel veriler 25 öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinde nicel ve birinci alt probleme ait nitel bulgular ayrı ayrı ele alınıp, analiz edilmiş önce nicel veriler analiz edilmiştir. Daha sonra birinci alt probleme yönelik nitel veriler analiz edilerek elde edilen bulgular araştırmanın sonunda birleştirilmiş ve tartışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan 219 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma hem nicel hem nitel verilerin toplamasını içerdiğinden, farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması ile ilgili olarak, ilkokullarda sadece birinci sınıfta okuma yazma öğretimi yapıldığından, araştırmacılar birden fazla şehirde birinci sınıflı okutan öğretmenlere ulaşmaya çalışmışlardır. 237 sınıf öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmış, ancak eksik doldurulmuş olmaları nedeniyle 18 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle, araştırmada 219 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 219 öğretmenin %52'si kadın (n=114), %48'i (n=105) ise erkektir. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin %17,4'ü 1-5 yıl, %42,1'i 6-10 yıl, %19,6'sı 11-15 yıl, %9,1'i 16-20 yıl geriye kalanı ise (%11,8) 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Sınıfında akıllı tahta ya da projeksiyon bulunma durumu bakımından, katılımcıların %87,8'i evet var, %12,2'si hayır yok şeklinde görüş bildirmiştir. En son mezun olduğu okul türü bakımından ise, katılımcıların %83,6'sı öğretmen eğitimi programlarını bitirmiş, %16,4'ü ise üniversitede farklı alanlardaki lisans programlarını bitirip öğretmenlik sertifikasına sahiptir. Sınıf mevcudu 25 ve altı olanların oranı %12,8, 26-30 arası olanların oranı %58,9, 31 ile 40 arası olanların oranı %21 olup 41 ve üzeri olanların oranı %7,3'tür. Araştırmanın nitel bölümdeki katılımcılar, nicel bölümüne katılan öğretmenlerin özelliklerini en iyi biçimde temsil edecek bir örneklem oluşturmak için amaçlı olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) seçilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünün verileri, her okuldan araştırma evrenini temsil edecek şekilde 6-10 yıl kıdeme sahip ve sınıfında akıllı tahta ya da projeksiyon bulunan 25 öğretmenden toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... Ö25 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Demografik Bilgi Formu, İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilme Ölçeği (İYÖKEYDÖ) ve

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu: Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, sınıfındaki projeksiyon veya akıllı tahta durumu, mezun olunan okul türü ve sınıf mevcudu ile ilgili sorular bulunmaktadır

İlk okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilme Ölçeği (İYÖKEYDÖ): Gülyüz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte okuma yazma öğretiminde kullanılan eğitim yazılımları hakkında öğretmen görüşlerine ait sorular bulunmaktadır. Ölçek 54 maddeden oluşan 5 puanlık bir likert ölçeğine dayanmaktadır. Ölçek; içerik (21 soru), biçimsel uygunluk (15 soru), çocuğun seviyesine uygunluk (9 soru), öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk (6 soru), beklentiler ve öneriler (3 soru) olmak üzere beş boyutludur. Ölçek maddeleri (1) “Çok iyi” ve (5) “Çok kötü” şeklinde puanlanmıştır. İçerik kısmı Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülen güvenilirlik katsayısı 0.942, biçimsel uygunluk kısmının analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha .0,95 olarak bulunmuştur. Çocuğa uygunluk bölümünün analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha .0,965 olarak bulunmuştur. Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk bölümünün Cronbach Alpha .0,936 olarak bulunmuştur. Ölçeğin son boyutu olan beklentiler ve öneriler bölümünün Cronbach Alpha .0,879’ dur.

Araştırmada ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 219 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.923 bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise ölçeğin KMO değeri .762, Bartlett testi: 1768.268, $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alt boyutlarına göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
İçerik	0,869
Biçimsel uygunluk	0,798
Çocuğun seviyesine uygunluk	0,901
Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk	0,932
Beklentiler ve öneriler	0,922
İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Eğitim Yazılımlarının Değerlendirilme Ölçeği (Genel)	0,862

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, İYÖKEYDÖ beş faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. İçerik kısmı Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülen güvenilirlik katsayısı 0.869, biçimsel uygunluk kısmının analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha .0,798 olarak bulunmuştur. Çocuğa uygunluk bölümünün analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha .0,901 olarak bulunmuştur. Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk bölümünün Cronbach Alpha .0,932 olarak bulunmuştur. Beklentiler ve öneriler bölümünün Cronbach Alpha .0,922’dir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmanın nitel verileri İYÖKEYDÖ’ye ek olarak toplanmış ve sonuçları ayrıntılı olarak ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, ölçekteki maddelere uygun olarak hazırlanmıştır. “Okuma yazma öğretiminde faydalanılan internet sitelerinin, okuma yazma öğretiminde önemli rol oynadığını düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” “Okuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerinin içerik, biçimsel uygunluk, çocuğun seviyesine ve öğretmenin kullanılabilirliğine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” “İnternet sitelerindeki okuma yazma öğretimi ile ilgili yazılım ve uygulamaları ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” “Öğrencilerinizin okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı hangi internet sitelerini kullanıyorsunuz?” “Okuma yazma öğretiminde internet sitelerini dersin hangi aşamasında kullanıyorsunuz?” sorularından oluşmuştur. Görüşme sorularının geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmış ve 5 sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) uygun düzenlemeler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği artırmak için alanda uzman iki öğretim üyesi (Miles ve Huberman, 2016) formülüne göre ile uzman incelemesi yapılmıştır. Bu formüle göre tutarlık yüzdesinin %70 ve üstünde olması yeterlidir. Kodlayıcılar arası tutarlılık (Miles ve Huberman, 2016) %90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Adana, Mersin ve Hatay illerinde görev yapmakta olan birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden demografik bilgi formu, İYÖKEYDÖ ve görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Ölçek ve görüşme formu uygulanmadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımcılar belirlenmiştir.

Öncelikle katılmaya gönüllü öğretmenlere 15 dakika süren demografik bilgi formunu da içeren İYÖKEYDÖ uygulanmıştır. Bunun ardından her

okuldan araştırma evrenini temsil edecek şekilde 5 yıl kıdeme sahip ve sınıfında akıllı tahta ya da projeksiyon bulunan 25 öğretmenden 30 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurması istenmiştir. Araştırmacının bulunduğu şehir dışındaki katılımcılara Google formlar aracılığıyla ölçek gönderilmiş ve elektronik olarak verilerin doldurulması sağlanmıştır.

İYÖKEYDÖ aracılığıyla toplanan veriler SPSS istatistik programında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet siteleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f), t testi (T) ve Tek faktörlü varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Verilerin analizi için sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, mesleki kıdem, mezun olunan okul türüne ve sınıf mevcuduna göre tanımlayıcı istatistiksel analizler teknikleri kullanılmıştır. Nitel veri çözümlemesi için ise, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman (2016) ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen aşamalar uygulanmıştır; İlk olarak araştırma verileri incelenmiş ve araştırmanın amacı kapsamında önemli olan boyutlar saptanarak, bu boyutlardan kategoriler üretilmiştir. Üretilen kategoriler sınıflandırılarak hangi temalar etrafında toplandıkları belirlenmiştir. “İnternet sitelerinden yararlanma”, “İnternet sitelerinin biçim ve içeriği”, “İnternet sitelerini kullanma sıklığı”, “kullandıkları internet siteleri” ve “İnternet sitelerini kullanım zamanı” temaları, kodların oluşturulmasında temel olarak ele alınmıştır. Kodlamalar tamamlandıktan sonra alt kodlar ve tekrarlanma sıklıkları tablo halinde verilerek görüşmelere ilişkin alıntılar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular araştırma problemlerine uygun olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Sitelerinin Kullanımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Boyutlar	n	X	s
<i>İçerik</i>	219	3.28	.61
<i>Biçimsel uygunluk</i>	219	1.94	.57
<i>Çocuğun seviyesine uygunluk</i>	219	2.18	.80
<i>Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk</i>	219	1.95	.74
<i>Beklentiler ve öneriler</i>	219	2.13	.68
Toplam	219	2.44	.55

Tablo 2’de görüldüğü gibi İYÖKEYDÖ’den elde edilen sonuçlara göre, öğretmen görüşlerinin “orta” düzeyde ($X=2.44$, $s=.55$) olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşleri; içerik alt boyutuna ilişkin “çok iyi” düzeyinde ($X=3.28$, $s=.61$), biçimsel uygunluk alt boyutuna ilişkin “kötü” ($X=1.94$, $s=.57$), çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutu “orta” düzeyde ($X=2.18$, $s=.80$), öğretmen kullanılabilirliği alt boyutu “kötü” ($X=1.95$, $s=.74$), beklentiler ve öneriler alt boyutu “orta” ($X=2.13$, $s=.68$) düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-Tesi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Sitelerinin Kullanımına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	s	sd	t	p
<i>İçerik</i>	Kadın	114	3.34	.63	217	2.652	.12
	Erkek	105	3.22	.60			
<i>Biçimsel uygunluk</i>	Kadın	114	1.97	.59	217	1.932	.56
	Erkek	105	1.91	.55			
<i>Çocuğun seviyesine uygunluk</i>	Kadın	114	2.13	.77	217	.82	.23
	Erkek	105	2.23	.83			
<i>Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk</i>	Kadın	114	1.99	.77	217	-2.325	.32
	Erkek	105	1.91	.71			
<i>Beklentiler ve öneriler</i>	Kadın	114	2.15	.70	217	-1.542	.84
	Erkek	105	2.11	.66			
Genel	Kadın	114	2.47	.57	217	2.103	.32
	Erkek	105	2.41	.53			

Tablo 3'te görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımının cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre; içerik açısından ($t(217)=2.652$, $p<0.05$), biçimsel uygunluk alt boyutu ($t(217)=1.932$, $p>0.05$), çocuk seviyesine uygunluk boyutu ($t(217)=.82$, $p>0.05$), öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk boyutu ($t(217)=-2.325$, $p>0.05$), beklentiler ve öneriler alt boyutu ($t(217)=-1.542$, $p>0.05$) şeklinde olup cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İYÖKEYDÖ tamamı genel olarak değerlendirildiğinde de internet sitelerinin kullanım durumlarının cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t(217)=2.103$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Sitelerinin Kullanımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	s	F	P	Anlamlı fark
<i>İçerik</i>	1-5 yıl (1)	38	3.24	.42	4.215	.003	2-1
	6-10 yıl(2)	92	3.56	.52			
	11-15 yıl(3)	43	3.44	.54			
	16-20 yıl(4)	20	3.28	.74			
	21 ve üzeri(5)	26	3.45	.79			
	Toplam	219	3.39	.58			
<i>Biçimsel uygunluk</i>	1-5 yıl (1)	38	1.98	.63	1.234	.001	1-3
	6-10 yıl(2)	92	1.95	.67			
	11-15 yıl(3)	43	1.87	.83			
	16-20 yıl(4)	20	1.93	.62			
	21 ve üzeri(5)	26	1.97	.92			
	Toplam	219	1.94	.71			
<i>Çocuğun seviyesine uygunluk</i>	1-5 yıl (1)	38	2.24	.92	.725	.002	5-2
	6-10 yıl(2)	92	2.19	.78			
	11-15 yıl(3)	43	2.25	.86			
	16-20 yıl(4)	20	2.27	.89			
	21 ve üzeri(5)	26	2.29	.85			
	Toplam	219	2.24	.84			
<i>Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk</i>	1-5 yıl (1)	38	1.96	.68	4.708	.000	5-2
	6-10 yıl(2)	92	1.89	.65			
	11-15 yıl(3)	43	1.98	.79			
	16-20 yıl(4)	20	2.06	.69			
	21 ve üzeri(5)	26	2.12	.88			
	Toplam	219	2.00	.71			
<i>Beklentiler ve öneriler</i>	1-5 yıl (1)	38	2.54	.72	4.047	.004	5-1
	6-10 yıl(2)	92	2.62	.74			
	11-15 yıl(3)	43	2.59	.82			
	16-20 yıl(4)	20	2.64	.73			
	21 ve üzeri(5)	26	2.68	.79			
	Toplam	219	2.61	.72			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımlarının mesleki kıdem değişkenin varyans analizi sonuçlarına göre incelendiğinde, içerik açısından ($F_{(4-215)}=4.215, p<.05$), biçimsel uygunluk açısından ($F_{(4-215)}=1.234, p<.05$), çocuğun seviyesine uygunluk ($F_{(4-215)}=.725, p<.05$), öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk ($F_{(4-215)}=4.708, p<.05$) ve beklentiler ve öneriler ($F_{(4-215)}=4.215, p<.05$) arasında da anlamlı bir fark vardır. Beş alt boyutun tamamı açısından bu farkın Tukey HSD testine göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımı mezuniyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Sitelerinin Kullanımlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Farklılığını Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyeti	N	X	s	F	P	Anlamlı fark
İçerik	Önlisans(1)	13	4.07	.62	3.615	.030	2-3 2-1
	Eğitim Fakültesi(2)	170	3.58	.56			
	Diğer Lisans Prog.(3)	36	3.49	.57			
	Toplam	219	3.71	.58			
Biçimsel uygunluk	Önlisans(1)	13	2.76	.58	4.336	.010	1-2
	Eğitim Fakültesi(2)	170	2.34	.62			
	Diğer Lisans Prog.(3)	36	1.98	.79			
	Toplam	219	2.36	.65			
Çocuğun seviyesine uygunluk	Önlisans(1)	13	2.42	.87	4.725	.021	2-3
	Eğitim Fakültesi(2)	170	2.69	.74			
	Diğer Lisans Prog.(3)	36	3.05	.81			
	Toplam	219	2.72	.80			
Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk	Önlisans(1)	13	2.35	.64	4.210	.037	3-2
	Eğitim Fakültesi(2)	170	1.92	.61			
	Diğer Lisans Prog.(3)	36	1.65	.72			
	Toplam	219	1.97	.65			
Beklentiler ve öneriler	Önlisans(1)	13	2.31	.74	4.140	.016	1-3
	Eğitim Fakültesi(2)	170	2.86	.71			
	Diğer Lisans Prog.(3)	36	2.84	.79			
	Toplam	219	2.67	.74			

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımlarının mezuniyet değişkeni varyans analizi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda anlamlı bir fark vardır. İçerik boyutu ($F_{(2-217)}=3.615$, $p>.05$), biçimsel uygunluk boyutu ($F_{(2-217)}=4.336$, $p>.05$), çocuğun seviyesine uygunluk boyutu ($F_{(2-217)}=4.725$, $p>.05$), öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk ($F_{(2-217)}=4.210$, $p>.05$) ile beklentiler ve öneriler ($F_{(2-217)}=4.140$, $p>.05$) şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre; içerik alt boyutuna ilişkin oluşan bu farkın eğitim fakültesinden mezun sınıf öğretmenleri lehine olduğu, biçimsel uygunluk alt boyutuna göre ön li-

sans mezunu sınıf öğretmenleri lehine olduğu, çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutu için eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri lehine, öğretmen kullanılabilirliği alt boyutu için diğer lisans programlarından mezun olan sınıf öğretmenleri lehine, beklentiler ve öneriler alt boyutu için ise ön lisans mezunları ve diğer lisans programı mezunu sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımı öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Sitelerinin Kullanımlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılığını Belirlemeye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf mevcudu	N	X	s	F	p	Anlamlı fark
<i>İçerik</i>	25 ve altı (1)	28	3.85	.54	4.215	.002	1-2
	26-30 (2)	129	3.46	.62			
	31-40 (3)	46	3.56	.58			
	41 ve üzeri (4)	16	3.85	.73			
	Toplam	219	3.55	.61			
<i>Bişimsel uygunluk</i>	25 ve altı (1)	28	1.96	.64	3.257	.004	2-4
	26-30 (2)	129	1.89	.66			
	31-40 (3)	46	1.90	.74			
	41 ve üzeri (4)	16	1.85	.82			
	Toplam	219	1.91	.71			
<i>Çocuğun seviyesine uygunluk</i>	25 ve altı (1)	28	2.42	.89	1.325	.001	1-2
	26-30 (2)	129	2.84	.75			
	31-40 (3)	46	2.76	.84			
	41 ve üzeri (4)	16	2.12	.83			
	Toplam	219	2.35	.82			
<i>Öğretmen kullanılabilirliğine uygunluk</i>	25 ve altı (1)	28	2.16	.72	.652	.632	
	26-30 (2)	129	2.24	.75			
	31-40 (3)	46	2.33	.82			
	41 ve üzeri (4)	16	2.57	.84			
	Toplam	219	2.32	.78			
<i>Beklentiler ve öneriler</i>	25 ve altı (1)	28	3.24	.68	4.632	.702	
	26-30 (2)	129	3.42	.62			
	31-40 (3)	46	3.35	.74			
	41 ve üzeri (4)	16	3.12	.64			
	Toplam	219	3.28	.67			

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımlarının sınıf mevcudu değişkenini inceleyen varyans analizi sonuçlarına göre içerik alt boyutu ($F_{(4-215)}=4.215$, $p<.05$), biçimsel uygunluk ($F_{(4-215)}=3.257$, $p<.05$), çocuğun seviyesine uygunluk ($F_{(4-215)}=1.325$, $p<.05$) ile arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı fark için Tukey HSD testi yapılmıştır. İçerik alt boyutu için 25 ve altı ile 26-30 öğrenci mevcudu sınıfı okutan öğretmenlerin lehine olduğu, biçimsel uygunluk boyutu için 26-30 ile 31-40 sınıf mevcudu lehine olduğu, çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutu için 25 ve altı ile 26-30 öğrenci mevcudu sınıfı okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğretmen kullana bilirlik ($F_{(4-215)}=.652$, $p>.05$) ile beklentiler ve öneriler ($F_{(4-215)}=4.632$, $p>.05$) boyutlarıyla sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde kullandıkları internet siteleri ile ilgili görüşlerine ilişkin yapılan görüşmelerden oluşturulan tema, kod ve kategoriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimine Destek Veren İnternet Siteleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Görüşmelerden Elde Edilen Tema, Kod ve Kategori Listesi

Temalar	Kodlar	Kodlara ilişkin Görüş Bildiren Öğretmenlerin Sayısı	Alt Kodlar	Alt Kodların Tekrarlanma Sıklığı
Okuma yazma öğretiminde faydalanılan internet sitelerinden yararlanma	Faydalı bulanlar	23	Derse yardımcı	15
			Öğrencilerin hazırbulunuşluğu	4
			Eğlenceli	2
	Faydalı bulmayanlar	2	Vakit kaybı	2
Okuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerinin biçim ve içeriği	Yeterli	19	İlgi çekicidir	13
			Doğru içeriğe sahiptir	4
			Güdüleyicidir	2
	Yetersiz	6	İçeriği kısıtlı	5
			Seviye aşımı	1
Okuma yazma öğretiminde internet siteleri kullanma sıklığı	Sık sık	18	Sık kullanım	15
			Her ses öğretiminde	3
	Ara sıra	5	Arada bir	5
	Hiç/Neredeyse hiç	1	İhtiyaç duyulmaması	1
Okuma yazma öğretiminde sık kullandıkları internet siteleri	Okulistik	14	Ücretsiz olması	10
			Pratik kullanımı	4
			Çeşitlilik sunması	5
	Morpa kampüs	7	Müfredata uygunluğu	2
			İnteraktif katılım	2
	Diğer siteler	4	Etkinlik zenginliği	2
Okuma yazma öğretiminde internet sitelerini kullanım zamanı	Dersin başında	16	Sesi kavratmak	14
			İlgi çekmek	2
	Dersin genelinde	7	Süreklilik	4
			Uygulama imkânı	3
	Dersin sonunda	2	Sesle ilgili tekrar	1
			Değerlendirme	1

Araştırmanın nitel verileri için görüşme yapılan 25 öğretmenin %64'ü kadın (n=16), %36'sı (n=9) ise erkektir. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin tamamı 6-10 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Sınıfında akıllı tahta ya da projeksiyon bulunma durumu bakımından, katılımcıların tamamı evet, var şeklinde görüş bildirmiştir. En son mezun olduğu okul türü bakımından ise, katılımcıların %80'i öğretmen eğitimi programlarını bitirmiş, %20'si ise üniversitede farklı alanlardaki lisans programlarını bitirip öğretmenlik sertifikasına sahiptir. Sınıf mevcudu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 26-30 öğrenci arasındadır. Okuma yazma öğretiminde faydalanan internet sitelerinden yararlanma temasına ilişkin faydalı bulanlar ile faydalı bulunmayanlar şeklinde kodlar oluşturulmuş ve "derse yardımcı", "öğrencilerin hazır bulunuşluğu", "eğlenceli" ile "vakit kaybı" alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır.

Ö3: Derse yardımcı: *"Sınıfta okuma yazma öğretimi sürecini hızlandırmaktadır."*

Ö6: Öğrencinin hazırbulunuşluğu: *"Çocuklar evde zaten telefon, tablet kullanıyor. Hazır"*

Ö1: Eğlenceli: *"Öğrencilerin keyifle dersi dinlemelerini sağlamaktadır." "Harfe yönelik hazırlanmış şarkılar öğrenmeyi daha eğlenceli hale getiriyor."*

Ö20: Vakit kaybı: *"Faydalı gibi görünüyor ama çok vakit alıyor, ders yetişmiyor."*

Okuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerinin biçim ve içeriği temasına ilişkin yeterli ile yetersiz şeklinde kodlar oluşturulmuş ve "ilgi çekici", "doğru içeriğe sahip", "güdüleyici", "içeriği kısıtlı" ve "seviye aşımı" alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır.

Ö12: İlgi çekici: *"Videolar özellikle ilk sesi tanıttığımızda çok ilgi çektiğinden yeterli"*

Ö15: Doğru içeriğe sahip: *"İçerik yeterli ve düzenli. Kitaplarla içeriği aynı doğrultuda"*

Ö8: Güdüleyici: *"Birçok sitede içerik güdülüyor ve amaca hizmet ediyor."*

Ö14: İçeriği kısıtlı: *"Tek bir internet sitesi yetmiyor, çoğunda içerik istenilen düzeyde değil."*

Ö1: Seviye aşımı: *"Bazı siteler çocukların seviyesinin çok üstünde içeriğe sahip."*

Okuma yazma öğretiminde internet siteleri kullanma sıklığı temasına ilişkin sık sık, ara sıra ile hiç/neredeyse hiç şeklinde kodlar oluşturulmuş ve “her gün kullanım”, “her ses öğretiminde”, “arada bir” ile “ihtiyaç duyulmaması” alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır.

Ö13: Sık kullanım: “Sık sık kullanıyorum. Neredeyse her gün açıyorum.”

Ö11: Her ses öğretiminde. “Harflerin ilk tanıtımında muhakkak kullanırım.”

Ö19: Arada bir: “Gerekli gördüğümde ilgi ve motivasyonu arttırmada kullanıyorum.”

Ö25: İhtiyaç duyulmaması: “Ders kitabı ve diğer kaynaklar yeterli, ihtiyaç duyuyorum.”

Okuma yazma öğretiminde en sık kullandıkları internet siteleri temasına ilişkin okulistik ve morpakampüs siteleri şeklinde kodlar oluşturulmuş ve “ücretsiz olması”, “pratik kullanımı”, “çeşitlilik sunması”, “müfredata uygunluğu”, “interaktif katılım” ile “etkinlik zenginliği” alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır.

Ö2: Ücretsiz olması: “Okulistik tamamen ücretsiz, sürekli o siteyi kullanıyorum.”

Ö4: Pratik kullanımı: “Okulistik ve morpakampüs sitelerinin kullanımı çok kolay”

Ö6: Çeşitlilik sunması: “Morpakampüs sitesi ücretli ama çok çeşitli etkinlikler var”

Ö8: Müfredata uygunluğu: “Morpakampüs, okulistik ve okul zili internet sitelerini müfredata uygun olduğu için tercih ediyorum.”

Ö13: İnteraktif katılım: “Okulistik ve morpakampüs interaktif olduğu için hem benim hem öğrencilerin interaktif katılımını sağlıyor.”

Ö16: Etkinlik zenginliği: “Etkinlikleri yazılı olarak çıktı almak için ilkokul.com ve eğitimhane internet sitelerini tercih ediyorum.”

Okuma yazma öğretiminde internet sitelerini kullanım zamanı temasına ilişkin dersin başında, dersin genelinde ile dersin sonunda şeklinde kodlar oluşturulmuş ve “sesi kavratacak”, “ilgi çekmek”, “süreklilik”, “uygulama imkanı”, “sesle ilgili tekrar” ile “değerlendirme” alt kodlara ilişkin alıntılar şunlardır.

Ö15: Sesi kavratmak: *“Harfi hissettirme ve tanıtma için internet sitelerini kullanırım.”*

Ö1: İlgi çekmek: *“Dikkat çekme, güdüleme ve farklı videolarla ilgiyi çekmek amaçlı kullanıyorum.”*

Ö23: Süreklilik: *“Dersin sadece başında değil, çocukların sıkıldığını farkettiğim her durumda internet sitelerini açıp etkinliklere oradan devam ederim.”*

Ö15: Uygulama imkanı: *“Öğrettiğim sesin içinde geçen veya geçmeyen kelimelerle ilgili uygulama imkanı sunuyor. Öğrenci doğru cevabı tıkladığında gelen alkış sesi mutlu ediyor.”*

Ö13: Sesle ilgili tekrar: *“Konuyu pekiştirmek ve dönüt almak için dersin sonunda kullanıyorum.”*

Değerlendirme: *“Ders ve konu bitiminde değerlendirme amaçlı kullanıyorum. Böylece öğrencilerin öğrenemedikleri yeri benim ve onların görmesi kolaylaşıyor.”*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amaçlarına göre öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde yararlandıkları internet sitelerine ilişkin görüşleri, yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak araştırmanın bulguları bu bölümde değerlendirilecektir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmanın çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin derste farklı etkinliklere yer vermesi, okuma yazma öğretimi ve sonraki süreçlerde öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Araştırmamızın nicel verilerinin sonuçlarına göre öğretmenlerin internet siteleriyle orta düzeyde etkileşimde buldukları sonucuna ulaşılmasına rağmen nitel verilerin sonuçlarına göre ise öğretmenlerin internet sitelerini yüksek düzeyde kullandıkları, görüşme yapılan öğretmenlerin %72 oranda sık sık kullandıklarını, sınıfta okuma yazma öğretimi sürecini hızlandırdığını, öğrencilerin keyifle dersi dinlemelerini sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Nicel veriler ile nitel verilerin arasındaki bu farkın nedeninin ölçekte birden fazla soru maddesi ve alt boyut olduğundan her bir maddeye ve alt boyuta ait puanların ortalamasının o yönde

olduğu düşünülmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan internet sitelerine ait alt boyutlar incelendiğinde; en olumlu görüşlerinin içerik alt boyutuna ilişkin (çok iyi) olduğu, çocuğun seviyesine uygunluk ve beklentiler ile öneriler alt boyutları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biçimsel uygunluk alt boyutu ve öğretmen kullanılabilirliğine ilişkin alt boyutlarının en düşük (kötü) düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin internet sitelerinde yer alan videolar, şarkılar, oyunlar ve hikâyeler ilkökuma yazma öğretimini kolaylaştırmaktadır (Özerbaş ve Güneş, 2015). Bu nedenle içerik alt boyutunun çok iyi düzeyde bulunması doğaldır. Çakır ve Oktay (2013) ile Gülyüz (2018)'de araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Çocuğun seviyesine uygunluk ile beklentiler ve öneriler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde internet sitelerindeki bazı uygulamaların öğrenci seviyesinin üstünde olması ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bilgi çağının gereklikleri göz önünden bulundurulduğunda tümleşik teknolojileri daha çok kullanması gerekmektedir. Ölçek sonuçlarına ve yapılan görüşmelere bakıldığında bu iki alt boyutun sonuçlarının orta düzeyde çıkmasında internet sitelerini hazırlayan kişilerin çocukların gelişim özelliklerini yeterince bilmediği düşünülmektedir. Adıgüzel (2010), Ulaş ve Ozan (2010), Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak (2013) ve Özerbaş ve Güneş (2015) araştırmamızdaki bulgulara benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Biçimsel uygunluk ve öğretmen kullanılabilirliğine ilişkin alt boyutlarının en düşük (kötü) çıkmasının nedenini öğrenmek için görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde internet sitelerindeki uygulama ve etkinliklerin kullanımda karmaşa yaşıyor oldukları görülmektedir. Gülyüz (2018)'e göre öğretim programına uygun, aşamalı öğrenme yapısında, programın uygulanış şekli ve kullanımı hakkında kılavuza sahip, kullanıcı isteğine göre değiştirebilen ve eklemelerde bulunulabildiği yazılımları kullanmayı talep etmektedirler. Zenginleştirilmiş uygulamaların kullanılması, farklı öğrenme sitelerine sahip öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır. İnternet sitelerindeki ilkökuma yazma öğretimine yönelik uygulamaların net olması istenen bir durumdur, ancak öğretmenlerin de ders öncesinde ilgili sitelere girerek ön inceleme yapması kullanılabilirliği artıracığı düşünülmektedir. İşman (2002) ve İğdirsel (2012) araştırmamıza benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan görüşmeler sonucu nitel verilerin analizine göre öğretmenler, en sık morpakampüs ve okulistik internet sitelerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bakanlı-

ğımızın FATİH projesi kapsamında geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'yı kullanan sadece bir öğretmen olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının bu projeye büyük bir emek ve bütçe harcamasına rağmen yeterli kullanılmamasında; okullarda fiber internet ağının olmaması, ilkokullarda akıllı tahta bulunmaması ve EBA'da ilkokuma yazma ile ilgili yeterli etkinlik ve çalışmaların bulunmaması nedenleri arasında sayılabilir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlar için cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2004); öğrencilerin tasarımını değiştirdikleri ve kontrol edebildikleri tasarıma sahip yazılımların derse olan ilgiyi arttırdığını belirtmiştir. Tasarımda bireysel kontrol sağlandığı takdirde yazılımların kalitesinin artacağı ve bu durumunda başarıyı arttırıcı yönde etki edeceği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin tasarım özelliklerine daha çok önem verdiği, istedikleri tasarıma sahip yazılımları kullanmaya daha çok yatkın olduğu ve öğrenmeye isteklerini arttırdığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin metinlerin çeşitli görsellerle desteklenmesi istediğini, kız öğrenciler ise yazılımlardaki metinlerle ilgilenmiş ve uzun metinlerin olmamasını istemektedirler. Ancak öğrenciler açısından ortaya çıkan bu fark araştırmamızda kadın ve erkek öğretmenler açısından internet sitelerine eşit oranda kullandıkları şeklinde ortaya çıkmıştır. Adıgüzel (2010), Çakır ve Oktay (2013) ve Özerbaş ve Güneş (2015) araştırmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarımızın aksine Ulaş ve Ozan (2010) çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımına ilişkin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık incelendiğinde beş alt boyutun tamamı açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bilişim teknolojilerinin son on yıllık dönemde yaygın olarak kullanılmasıyla 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde diğer öğretmenlere göre internet sitelerini daha fazla kullandıkları düşünülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin üniversitede bilişim teknolojileri dersi almaları ve gündelik hayatta sık kullanmaları da bu farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Çakır ve Oktay (2013), Özerbaş ve Güneş (2015) ile Güteryüz (2018) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış-

lardır. Adıgüzel (2010) ve Aktepe (2011) mesleki kıdemin ilkokuma yazma öğretiminde anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımı mezuniyet değişkeni bütün alt boyutlarda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İçerik alt boyutu ve çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutlarına ilişkin oluşan bu fark, eğitim fakültesinden mezun sınıf öğretmenleri lehine olmuştur. Biçimsel uygunluk alt boyutu ile beklentiler ve öneriler alt boyutlarına göre ön lisans mezunu sınıf öğretmenleri lehine olduğu, öğretmen kullanılabilirliği alt boyutu için diğer lisans programlarından mezun olan sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinde ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile bunların uygulama biçimi öğretildiğinden eğitim fakültesi mezunlarının içerik ve çocuğun seviyesine uygunluğu daha fazla gözettikleri söylenebilir. Diğer fakülte lisans mezunlarının üniversite eğitimlerinde ilkokuma yazma öğretimi dersi almamalarına rağmen internet sitelerinin ilkokuma yazma öğretiminde kolaylık sağladığından öğretmen kullanılabilirliği alt boyutunda bu gruptaki öğretmenler lehine fark çıkmıştır. İşman (2002)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe eğitim teknolojilerini kullanma uygunluklarının artışı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Özerbaş ve Güneş (2015) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Adıgüzel (2010), Çakır ve Oktay (2013) ve Karsak (2014) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarının fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine destek veren internet sitelerinin kullanımlarının sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen varyans analizi sonuçlarına göre içerik alt boyutu, biçimsel uygunluk ve çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İçerik alt boyutu için ortaya çıkan bu anlamlı farkın 25 ve altı ile 26-30 öğrencilerin olduğu sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın sınıf mevcudu çok fazla olmayan sınıflarda öğretmenin farklı etkinlik yapmasına olanak sunduğu ve internet sitelerinden daha uzun süre yararlandıkları değerlendirilmiştir. Biçimsel uygunluk alt boyutu ve çocuğun seviyesine uygunluk alt boyutu için 26-30 ile 31-40 sınıf mevcudu lehine olduğu görülmektedir. İnternet sitelerinin ara yüzlerine, sese, çoklu ortam öğelerinin yeterli olması gibi özelliklerin iyi düzeyde olması sayesinde ilkokuma yazma öğretiminde internet sitelerinin kendilerine yardımcı olaca-

ğından dolayı öğrenci mevcudu fazla olan sınıfları okutan öğretmenlerin biçimsel özelliklere daha fazla önem vermektedirler. Öğretmen kullanılabilirlik ile beklentiler ve öneriler alt boyutlarıyla sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf mevcudu ne olursa olsun internet sitelerinin öğretmen kullanılabilirliğine uygun olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2009) ile Gülyüz (2018) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerine, velilere, okul yöneticilerine, internet siteleri yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığına bazı önerilerde bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde farklı materyaller kullanmaları, internet sitelerini dersten önce inceleyerek doğru etkinlikleri seçmeleri, EBA başta olmak üzere internet sitelerine kendi geliştirdikleri örnek uygulamaları lise ve ortaokul düzeyinde yüklenmesine rağmen, sınıf öğretmenlerin özellikler birinci sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunmak için yüklemeleri önerilmektedir.

İlkokuma yazma öğretimine destek veren internet siteleri yöneticilerine, öğretmenlerin sitelere erişimini ücretsiz yapmaları, milli ve manevi kültürümüze uyan, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler için uygun etkinlikler seçmeleri ve uygulama çeşitliği sunmaları önerilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının ortaokul ve liselerde etkileşimli tahta ve fiber internet alt yapısının kurulumu tamamlanmış, ancak henüz kurulum yapılmamış ilkokullara da kurulumlarının tamamlanması önerilir. Ayrıca EBA içeriğinin zenginleştirilerek ilkokuma yazma öğretimine yönelik daha fazla etkinliğin yer almasını sağlamaları önerilir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda ilk okuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanan ve kullanmayan öğretmenler arasındaki farkın tespit edilmesi için deneysel araştırma yapılması, sınıf öğretmenlerine eğitim teknolojileri kullanımı konusunda eğitimler verilmesi, okul yöneticileri ve öğrenci velilerinin bilgi işlem teknolojilerinin kullanılması ve etkililiğine yönelik çalışmalar yapılması önerilir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- AKTEPE, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 75-92.
- BOZKURT, A. & Cilvadaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 859-870.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAKIR, R. (2013). Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAKIR, O. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- DEMİR, S., Özmantar, M. F., Bingölbali, E. & Bozkurt, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımının irdelenmesi. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- DEMİR, Ü. (2004). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Eğitsel Yazılım Ekran Tasarım Seçimlerinin Ve Ekran Tasarımında Dikkat Ettikleri Noktaların Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DEMİREL, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey.
- EBA <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda>, (erişim tarihi: 22.04.2019).
- ERDOĞAN, Ö. (2011). İlkokuma yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- GILAKJANI, A. P., Leong, L. M. & Ismail, H. N. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63.
- GİRGİNER, N. & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(3), 155-164.

- GÜLCÜ, A., Solak, M., Aydın, S. & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 195-213.
- GÜLERYÜZ, N. A. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Eğitim Yazılımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- GÜNÜÇ, S. & Kuzu, A. (2014). Derste teknoloji kullanımına yönelik eğilim ölçeği: Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 863-884.
- İĞDİRSEL, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökuma yazma CD'lerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- International Society for Technology Education. (2017). ISTE standards for educators: A guide for teachers and other professionals. Washington, D.C.: ISTE. <http://www.iste.org/standards/standards-in-action/global-reach> sayfasından elde edilmiştir (erişim tarihi: 22.05.2019).
- İŞMAN, A. (2002). Sakarya'da görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(10), 72-91.
- KARSAK, H. G. O. (2014). Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40)
- LIM, C. P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.S. & Tsai, C. C. (2013). Bridging the gap: Technology trends and use of technology in schools. *Educational Technology and Society*, 16 (2), 59-68.
- MEB. (2017a). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara, 2017.
- MEB. (2019b). Türkçe Dersi Öğretim Programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara
- MEB. (2019c). Eğitimde FATİH Projesi Hakkında, Fatih Projesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> (erişim tarihi: 22.05.2019).
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak: Nitel veri analizi* (A. Ersoy ve S. Akbaba Altun, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- ÖZ, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZERBAŞ, M. A., & Güneş, A. M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1773-1786.
- RIDDELL, W. C. & Song, X. (2012). *The role of education in technology use and adoption: Evidence from the canadian workplace and employee survey*. IZA Discussion Paper No. 637, Institute for the Study of Labor (IZA).
- SCHUNK, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth education*. Boston: Pearson Inc.
- ULAŞ, A. H. & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YILDIZ, S. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği. *Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

X-Y NESLİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İŞ ÖZELLİKLERİ YAKLAŞIMI VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLİŞKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ömür ÇOBAN¹, Süheyla BOZKURT²

* 3-5 Kasım 2016 tarihinde Girne Kıbrıs'ta düzenlenen 7.Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda (EYFOR) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğretim Üyesi; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Karaman, Türkiye, cobanomur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4702-4152.

2 Dr. Öğretim Üyesi; Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çankırı, Türkiye, sbozkurtmagic@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0330-4723.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 Kabul Tarihi: 03.01.2020

Öz: Bu çalışmada iş özellikleri yaklaşımı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin nasıl olduğu, X ve Y nesli öğretmenlerinin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Ayrıca iş özelliklerinin örgütsel bağlılığı ne oranda açıkladığı da incelenmiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan toplam 926 öğretmen katılmıştır. Veriler, İş Özellikleri Yaklaşımı Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Öncelikle pilot çalışma yapılmış ve 300 öğretmenden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Sonrasında örgütsel bağlılık düzeyi ve iş özellikleri değişkenleri için betimsel analizler yapılmış ve en son olarak da bu iki değişkenle birlikte nesil değişkenini katarak bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları; Y Nesli öğretmenlerinin hem iş özellikleri yaklaşımına katılımlarının hem de örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu; X Nesli öğretmenlerinin ise hem iş özellikleri yaklaşımına katılımlarının hem de örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmada X ve Y Nesli öğretmenlerinin iş özellikleri yaklaşımları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, bu değişkenler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, öğretmenlerin X ve Y Nesline ait olmalarının örgütsel bağlılığı yordamadığı, iş özellikleri yaklaşımının alt boyutlarının ise örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: X nesli, Y nesli, iş özellikleri, örgütsel bağlılık

RELATIONSHIP BETWEEN WORK CHRACTERISTICS APPROACH AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF X, AND Y GENERATION TEACHERS

Abstract:

In the study, it was analyzed that how relationship between work characteristics and organizational commitment according to the views of Generation X and Generation Y teachers. Moreover, it was examined that how rate work characteristics explained organizational commitment. 926 teachers who worked in the schools of Turkish Ministry of National Education were taken part in the study. The data was collected via "Work Characteristics Scale" and "Organizational Commitment Scale". First of all, a pilot study was conducted and confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the data collected from 300 teachers. Afterwards, descriptive analyzes were performed for the organizational commitment level and job characteristics variables, and finally, the hierarchical multiple regression analysis was done to reveal the relationship between these variables by adding the generation variable together with these two variables. The results of the analysis indicated that both the level of organizational commitment of Generation Y teachers and work characteristics of them were high although the level of those of Generation X teachers were medium. It is determined that there was a medium level significant relationship in a positive way between organizational commitment and work characteristics of Generation X and Y teachers. In addition to this, it was seen that Generation X and Y teachers' aspects were not the predictor of organizational commitment however work characteristics was the significant predictor of organizational commitment.

Keywords: X generation, Y generation, work characteristics, organizational commitment.

GİRİŞ

Örgütler çağın gereklerine ayak uydurabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için çalışanların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Beklenti ve ihtiyaçları karşılanan çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için daha istekli oldukları ve örgütlerine karşı bağlılıklarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Beklenti ve ihtiyaçları karşılanmayan çalışanlarınsa iş yerlerinde tükenmişlik duygusu yaşadıkları, örgüte bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Allen ve Meyer, 1990). Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde de, öğretmenlerin her yıl aynı dersi anlatması ve her gün aynı sınıflara girmeleri nedeniyle yaptıkları rutin işlerden dolayı monotonlaştığı (Elma, 2003) ve okul ortamındaki farklı değişkenlerden etkilenerek stres, kaygı ve korkuya maruz kaldığı (Leyman ve Gustafsson, 1996) görülmektedir. Bu stres, kaygı ve korkular ile monotonlaşmanın temel nedenleri incelendiğinde ise okul kültürü, okul iklimi, yapılan işin özellikleri, okul yöneticisi ve çalışanların tutum ve davranışlarının önemli faktörler olduğu (Allen, 1999; Atay, 2001; Sarwono, 1990) göze çarpmaktadır.

Örgütler, 21. yüzyıl ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yaratabilmek için bünyelerinde çalıştırdıkları personelin ve çağın özelliklerini çok iyi tanımalı ve bu doğrultuda yeni yönetim modelleri oluşturabilmelidir. Teknolojinin hızla geliştiği ve sosyal medya araçlarının çoğunlukla öğrenme kaynağı olarak kullanıldığı günümüz dünyasında farklı nesil grupları aynı çalışma ortamını paylaşmak zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda, farklı nesil gruplarının özelliklerini tanımak, hem bu özelliklere uygun örgüt yapısı oluşturulmasında hem de çalışanlara yönelik işin tasarlanmasında yol gösterici olacaktır. Bununla birlikte bireylerin örgüte bağlılıkları artacak bu da örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde daha etkili olmasını sağlayacaktır. Eğitim örgütleri için de, öğretmenlerin işi anlamlı hissetmeleri, işin sonuçları hakkında sorumluluk almaları ve mesleklerine ilişkin özellikleri göz önünde bulundurmaları yani yeni bir iş özellikleri modeli oluşturulmaları örgütsel bağlılığı artırmada hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda, farklı nesil gruplarına göre oluşturulacak iş özellikleri modelinin örgütsel bağlılığı ne derece etkilediğini ortaya koymak da eğitim örgütlerinin devamlılığı ve etkililiği için büyük önem taşımaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İş Özellikleri Modeli

İş özellikleri modeli, örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütlerde çalışanların motivasyonunu artırmak gerektiği sayılısından hareketle ortaya çıkmıştır. Bu model, iş yerinde çalışanın özelliklerine ve iş deneyimine uygun değişimler yapılarak işin yeniden tasarlanması ve iş verimliliğinin artırılmasını amaçlayan bir iş tasarım tekniğidir (Hackman ve Oldham, 1980; Neuman, 2014; Kass, vd., 2011). İş özellikleri modelinin özelliklerine bakıldığında, beş temel özellik ortaya çıkmaktadır. İş, beceri çeşitliliği sunmalı, görev bütünlüğü sağlamalı, verilen görev önemli olmalı, çalışana özerklik sağlamalı ve yönetici çalışana geri bildirim vermelidir (Birnbaum, Farh, ve Wong, 1986; Buian ve Mengue, 2002). Bu özellikler bireylerde üç psikolojik durumun oluşmasını sağlamaktadır. Beceri çeşitliliği, görevin bütünlüğü ve bireyin işi önemli görmesi, bireyde işinin anlamlı olduğu duygusu oluşmaktadır. İşin özerklik özelliği bireyde sorumluluk duygusunu artırmaktadır. Yöneticinin bireye geri bildirim vermesi ise bireyin işin nasıl sonuçlandığını görmesini sağlamaktadır. Bu durumların gerçekleşmesi, bireylerin iş doyumunu ve güdülenmesini artırmaktadır (Morton ve Summer 2002; Torbjorn, 2013).

Hackman ve Oldham (1975, 1976, 1980) tarafından ortaya atılan iş özellikleri yaklaşımı, işin standartlarının belirlenerek işe uygun kişiyi işe alma veya işe alınan kişinin işbaşı eğitimler verilerek kişinin yeterliliklerinin artırılması yerine; çalışanların özellikleri dikkate alınarak işin yeniden tasarlanması gerektiği üzerine vurgu yapar. İş özellikleri kuramına göre, çalışanın işini anlamlı hissetmesi, çalışanın yaptığı işten sorumluluk hissetmesi ve çalışanın yaptığı işin sonuçları hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. İş özellikleri ile ilgili olanlar incelendiğinde, işin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi ile işin yeniden tasarlanmasının, örgüt içerisinde çalışanların iş tatminini, bağlılığını ve performansını artırdığı şeklindedir (Oldham ve Hackman, 2005).

Nesiller ve Özellikleri

Nesiller, belirgin özelliklerine göre; "Gelenekçiler" (veterans veya sessiz grup ya da 1925-1945 arası doğanlar), "Yüksek Doğum Oranlılar (Babyboomers"lular ya da 1946- 1964 arası doğanlar), "X Nesli" (1965-1979 arası doğanlar) ve "Y Nesli" (Nexters, EchoBoomers, Millenials, Trophy Generation ya da 1980-1999 arası doğanlar) olmak üzere dört grupta betimlenmektedir (Crampton ve Hodge, 2009,1). Günümüz dünyasında örgütlerde daha çok X

ve Y neslinde doğanların bir arada çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada X ve Y nesli genel özellikleri verilmeye çalışılacaktır.

1965 ve 1979 yılları arasında doğan X nesline mensup kişilerin, kişisel olarak kendilerine güvenleri daha yüksektir. X Nesli mensupları, yaşam ve çalışma arasındaki dengeyi daha fazla isteme eğilimindedirler. Örgütlerinin bir dereceye kadar güvenebildiği X nesli çalışanları, gelenekçiler ve yüksek doğum oranlılara göre daha az sadıktırlar. Ancak bu sadakatsizlik tam anlamıyla olumsuz da değildir. Zira onlar değişimi (özellikle teknoloji ile ilgili olanı) kabullenme eğilimindedirler, daha çok sonuç odaklı oldukları için, yöneticilerden, performanslarını geliştirici geri dönüt beklerler (FGI, 2004, Wallace, 2006). Bu neslin olumlu özellikleri; çok görevlilik, değişim ve farklılıklara uyum ile sağlanan huzur, teknik yeterlilik, yaratıcılık, yenilikçilik, bağımsızlık ve problem çözüme pratik çözüm yolu üretmeleri şeklinde ifade edilebilir (Smola&Sutton, 2002; Southard&Lewis, 2004). X Nesli mensupları, yüksek doğum oranlıları, aşırı derecede tedbirli, yarışmacı, körlük derecesinde sadık ve hiyerarşik yapılanmaya aşırı derecede düşkün olarak değerlendirirler (Flynn, 1996). Jorgensen'a (2003) göre özerklik ve bağımsızlık, açık iletişim, olayların nedenleri arayıp bulmak isteği, yaşam ve çalışma arasında denge kurma, paylaşılan bir hedefe kendini adama X neslinin temel özellikleridir.

Y Nesli ise; yaklaşık 1980 ile 1999 yılları arasında doğmuş, çoğu iyi eğitilmiş, teknolojiyi seven ve sosyal medyayı etkili kullanan bir nesildir. Bu nesildeki bireyler seyahat etmeyi severler. En çok para kazanmaya değer verirler. Toplumsal roller ve toplumsal hizmetler bu nesil için önemlidir. Bir diğer önemli özellikleri de süreçten çok sonuç odaklı olmalarıdır. Bu nesil anında geri dönüt ve ödüle sahip olmak ister. Korku yoluyla çalışanları motive etmek her nesil için uygun bir yaklaşım değildir; ancak bu durum Y nesli için gerçekten ciddi bir sorun oluşturabilir. Bu nesil çalışanları farklı iletişim becerilerine sahiptirler ve yöneticiler bunu fark etmek zorundadırlar. Bu nesil çalışanları, Yüksek Doğum Oranlılar ve Gelenekçiler gibi iletişim kurmazlar, birbirleriyle iletişim kurarken daha çok e-mail, SMS, ve sosyal medya araçlarını kullanırlar. Bir bilgiyi sorgularken ilk başvurdukları kaynak genellikle Google gibi arama motorlarıdır. Bu nesil mensupları, yönetim becerisi yüksek olan yöneticilerle çalışmak isterler. Y nesli için; öğrenme, dikkatlerini çekme ve kazanımların gerekli olacağı konusunda ikna olmaları önemlidir çünkü bu nesil çalışanları için öğrenme, amaca dönük olduğu zaman anlamlıdır. Bu yüzden bu nesile bir şey öğretirken dikkat edilmesi gereken anlatılacak konunun ku-

ramdan çok deneyime ve uygulamaya dayanması gerektiğidir (Allen, 2004; Jurkiewicz, 2000; Healy, 2008; O'Bannon, 2001; Morton, 2002). Nesillerin karşılaştırılması özeti, Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Nesillerin Belli Parametrelere Göre Karşılaştırılması

Parametre	X Nesli	Y Nesli
İş etiği	Sadece gerektiğinde çok çalışma	Sadece gerektiğinde çalışma
Yetki/ kurallara yönelik tutum	Yönetim ile rahat ilişkiler kurabilen, yönetim tarafından korkutulamayan, üstleriyle etkileşimi doğal karşılayan bir nesildir.	Saygının kazanılması gerektiğine inanırlar.
Saygı ile ilgili beklentiler	Güvende olmayı, dinlenilmeyi isteyen; ancak saygı beklemeyen bir nesil.	Güvende olmayı, dinlenilmeyi isteyen; ancak saygı beklemeyen bir nesil.
Gerekli iş becerilerini öğrenmek için tercih edilen yol	İşbaşında öğrenme, teke tek koçluk, akran etkileşimi ve dönütü, değerlendirme ve dönüt, tartışma grupları	İşbaşında öğrenme, akran etkileşimi ve dönütü, tartışma grupları, tek bir koçtan yardım alma, değerlendirme ve geribildirim
Zor becerileri öğrenmek için tercih edilen yol	Sınıf içerisinde yaparak yaşayarak öğrenme, işbaşında öğrenme, çalışma kitapları ve kılavuzlar kitaplar ve okuma yoluyla öğrenme	Sınıf içerisinde yaparak yaşayarak öğrenme, işbaşında öğrenme, çalışma kitapları ve kılavuzlar, kitaplar ve okuma yoluyla öğrenme, birebir koçluk ve bilgisayar tabanlı öğrenme
Dönüt ve danışmanlık	Derhal ve devamlı olma	Sürekli denetimin hakaret kabul edilmesi
İşverene sadakat konusundaki tutumları	İşyerlerine bağlılık ve sadakatleri fazla değildir, buna karşın çalışma arkadaşlarına bağlılıkları yüksektir. Yaklaşık % 40'ı çalışma yaşamlarının geri kalanını çalıştıkları örgütte geçirmek istemektedir.	Bağlılıkları ve sadakatleri, işyerine değil de, fikirlere, ürünleridir. Yaklaşık % 20'si çalışma yaşamlarının geri kalanını çalıştıkları örgütte geçirmek istemektedir.
İş yaşam dengesi	İş yaşam dengesi önemli bir değerdir.	İş yaşam dengesi önemli bir değerdir.
İşyerinde başarının önemli öğeleri	Bilgisayar kullanımı, yapılan toplantılar, yeni şeyler öğrenmeye isteklilik, açık ve kısa konuşmak, insanlar ile birlikte çalışma	Bilgisayar kullanımı, yapılan toplantılar, çoklu görevler, yeni şeyler öğrenmeye isteklilik, açık ve kısa konuşma
En önemli gelişim alanları	Liderlik, uzmanlık alanında beceri eğitimi, takım kurma	Liderlik, problem çözüme ve karar alma, uzmanlık alanında beceri eğitimi
Tercih ettikleri liderlik tutumları	Güvenilir, İnanılır, ileri görüşlü	İyi dinleyici, bağımsız, ileri görüşlü

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kısaca, bireyin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi olarak tanımlanabilir. Birey, bu bağlılıkta örgütün hedefleri ve kazanımları için çaba harcar. Başka bir ifade ile birey, örgütte çalışmayı ne kadar çok sürdürmeye istekli ise o kadar çok örgüte bağlıdır (Allen ve Meyer, 1996; Mowday, vd., 1979; Newstrom ve Davis, 1993; Wiener, 1982). Yapılan pek çok araştırmada örgütsel bağlılık kavramı üç boyutta ele alınmıştır: *duygusal bağlılık, devam (süreklilik) bağlılığı ve normatif bağlılık* (Allen ve Meyer, 1990; Balay, 2000). *Duygusal bağlılıkta* bireyin beklentileri ve örgütsel amaçlar uyum içindedir. Bu yüzden, birey isteyerek ve gönüllü bir şekilde örgütüne bağlanır. *Devam bağlılığında* birey, örgütten ayrılmasının kendisi için önemli bir maliyetinin olduğunu düşünür ve bu yüzden örgütte kalmayı tercih eder. *Normatif bağlılıkta ise*, birey örgüt ile psikolojik bir sözleşme yaptığını bilir ve bu psikolojik sözleşmeden dolayı ortaya çıkan yükümlülük ve zorunluluk onu örgütsel bağlılığa iter (Allen ve Meyer, 1990, 1996).

Örgütsel bağlılık konusu ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Allen ve Meyer, 1990; Balay, 2000; Baysal ve Paksoy, 1999; Becker, Billings, Eveleth, ve Gilbert, 1996; Brockner, Tyler, ve Cooper-Schneider, 1992; Cook ve Wall, 1980; Eisenberger, Fasolo, ve Davis-LaMastro, 1990; Elbir ve Doyuran, 2005; Finegan, 2000; Özdemir ve Turan; 2018). Örgütsel bağlılığın farklı yönlerinin ele alındığı bu çalışmaların temel sayıtlısı eğitim örgütlerinde özellikle öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarının artmasının okulun etkililiğini artıracığı ve sunulan eğitimin niteliğinin de artacağı yönündedir (Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991; Licata & Harper, 2001; Tsui ve Cheng, 1999). Ayrıca yapılan araştırmalar örgütsel bağlılığı etkileyen pek çok değişken olduğunu göstermiştir (Anttila, 2014; Janis, 1989; Loui, 1995; Meyer ve Allen, 1991; Mottaz, 1988; Ruokolainen, 2011). Örgütsel bağlılıkla ilgili olarak literatürde ağırlıklı olarak iş tatmini (Testa, 2001; Örucü, Kılıç, ve Şimşir, 2010), örgütsel güven (Tekingündüz & Tengilimoğlu, 2013), kişisel özellikler (Lawrence ve Joseph, 1972), işin kendisi ile ilgili özellikler (Anttila, 2014; Becherer, Fred, ve Lawrence, 1982; Buian ve Mengue, 2002) ve örgütsel kültür (Demir ve Öztürk, 2011) gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

X ve Y Nesli Bağlamında İş Özellikleri ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

İş özellikleri, nesil özellikleri ve örgütsel bağlılık kavramları yukarıda ayrı ayrı irdelenmiştir. Bu bölümde ise iş özellikleri modeli ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki öğretmenlik mesleği özelinde incelenmiş ve öğretmenin farklı nesilden olmasının bu ilişkiyi nasıl etkileyebileceği değerlendirilmiştir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar incelendiğinde, bunların başta gelen nedenlerinden birinin iş ortamı olduğu görülür (Antilla, 2014). İş ortamı da her zaman çalışanın istediği gibi olmayabilir. Bu ortamda çalışan bireyin verimliliği düşebilir ve tükenmişlik yaşamaya başlayabilir. Özellikle eğitim ortamında bunun olması, yani öğretmenin tükenmişlik yaşaması, öğrenci başarısını ve dolayısıyla toplumun geleceğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun farkında olarak eğitim yöneticilerinin iş ortamlarını yeniden gözden geçirmesinde fayda vardır. Oldham ve Hackman (2005) yaptıkları çalışmada iş ortamlarının iş özellikleri yaklaşımına göre gözden geçirilmesinin bireyin performansını ve örgüte bağlılığını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, iki değişken arasındaki bir ilişki olduğunu net bir şekilde belirtmiştir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer unsur da, kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri de bireyin karakteri, mizacı ve kimliğinin bir bileşenidir. Birey, aynı zamanda sosyal bir varlıktır ve sosyal bir kimliğe de sahiptir. Bireyin oluşturduğu sosyal kimlik, içinde yaşadığı toplum ve içinde yaşadığı çağ ile yakından ilgilidir (Zel, 2001). Nesillere ait özellikler de aslında bireyin sosyal kimliğinin bir parçasıdır. Örgütsel bağlılık ve kişilik özelliklerinden yola çıkarak Çemberci, Sudak, Aşçı, Öz ve Civelek (2014) bir araştırma yapmışlar ve Y nesli üzerinde yaptıkları bu çalışmada, Y neslinin örgütsel bağlılığının diğer nesillere göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuşlardır. “Y nesli üzerine sosyolojik bir analiz” isimli çalışmasıyla Topgül (2015) de Y neslinin özelliklerinin ABD, Avrupa ve Türkiye’de çok yakın benzerlikler gösterdiğini ve nesil özellikleri ile çalışmaya bağlılık arasında ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi iş özellikleri ve örgütsel bağlılık değişkenleri ile nesil özellikleri arasında ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmenler bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin her yıl aynı derisi anlatması ve her gün aynı sınıflara girmeleri yüzünden yaptıkları işlerin rutine bağlanması söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını

olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kendi alanları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili farklı eğitimler almaları, farklı beceriler elde etmeleri, öğretmenlerin bu monoton iş yaşamından çıkmalarına neden olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaptıkları işin yeniden tasarlanmasının öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı hissetmelerine ve örgütsel bağlılıklarının artmasına neden olacaktır. Ayrıca örgüt içinde farklı nesil gruplarına ait bireylerin iş özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye bakışları, örgütlerin, örgütsel yapıda değişiklik yapmalarını sağlayabilir. Nesil özellikleri dikkate alınarak örgütsel bağlılık ve iş özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya çok az rastlanmaktadır. Bu araştırma sayesinde, eğitim yöneticileri, okullarında çalışanların nesillerinden kaynaklı özelliklerini daha iyi anlayabilecek ve iş ortamlarını bu yönde dönüştürme konusunda fikir sahibi olabileceklerdir. Ayrıca bu düzenlemeler yoluyla çalışanların örgütsel bağlılığını artırma konusunda da bir bakış açısına sahip olabileceklerdir. Bu bağlamda bu çalışmada farklı nesil gruplarına ait öğretmenlerin iş özellikleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin tespit edilmesine odaklanacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap alınacaktır.

1. X ve Y nesli öğretmenlerinin iş özellikleri ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri nasıldır?
2. İş özellikleri ve örgütsel bağlılık arasında X ve Y nesli öğretmenleri açısından nasıl bir ilişki vardır?
3. X ve Y nesli öğretmen bakış açısıyla iş özellikleri, örgütsel bağlılığın ne kadarını açıklamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İş özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye ilişkin X ve Y nesli öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesine odaklanan bu araştırma, tarama modelli araştırmalardan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenir. Bu modelde amaç ilişkinin değişip değişmediği ve değişti ise ne derecede değiştiğini ortaya koymaktır (Karasar, 2012).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 987.786 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2017). Örneklem için TUİK’in NUTS-1 düzey 12 bölgesi kullanılmış ve bu 12 bölgeden Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışan toplam 926 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan katılan öğretmenlerin 474’ü (% 50) kadın, 462’si erkek (% 49); 553’ü (%59) Y nesli, 373’ü (%41) X Nesli öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yine öğretmenlerin 32’si (% 3,5) ön lisans, 783’ü(% 64) lisans mezunu mezun, 102(%20) tanesi yüksek lisans mezunu, 9(% 1) tanesi de doktora mezunudur. Araştırmada 1-10 yıl kıdeme sahip 472(%50), 11-20 yıllık kıdeme sahip 266 (%28) , 21-30 yıllık kıdeme sahip142 (%15) ve 31 yıl ve üzerinde kıdeme sahip 45(%4,8) öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin TUİK NUTS-1 düzeyine Göre Dağılımı

NUTS-1 12 Bölge	N	%
TR1 İstanbul	118	12
TR2 Batı Marmara	65	7
TR3 Ege	72	8
TR4 Doğu Marmara	63	7
TR5 Batı Anadolu	68	7
TR6 Akdeniz	78	8
TR7 Orta Anadolu	102	11
TR8 Batı Karadeniz	71	8
TR9 Doğu Karadeniz	69	8
TRA Kuzey Doğu Anadolu	62	7
TRB Ortadoğu Anadolu	93	10
TRC Güney Doğu Anadolu	65	7
TOPLAM	926	100

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek üzere orijinali Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık” ölçeği kullanılmıştır. “Örgütsel Bağlılık” ölçeği Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve sonraki araştırmalarda (Pelit, Boylu, & Güçer, 2007) geçerlik ve güvenilirliği tekrarlanarak kullanılmıştır. Ölçek 5’li

likert tipi derecelendirme biçiminde oluşturulmuştur. Ölçekte üç alt boyut -duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ve 17 madde bulunmaktadır

İş Özellikleri Ölçeği: İş özellikleri yaklaşımı ölçeği ilk kez Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilmiş, (Uçkun, Elbeyi, ve Emir (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kaşlı (2007) tarafından da geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçeğin 17 maddesi vardır. İş Özellikleri ölçeğinde de seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları örgütsel bağlılık ölçeğindeki gibidir. Ölçekte 6 maddeden oluşan işi anlamlı hissetmeye ilişkin özellikler, 6 maddeden oluşan işin sonuçları hakkında sorumluluk duymaya ilişkin özellikler ve 5 maddeden oluşan mesleğe ilişkin özellikler olmak üzere üç alt boyut vardır.

Veri Analizi ve İşlemler

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan 926 öğretmenden Google form ile alınmıştır. Bunun nedeni, 12 bölgede bu kadar çok sayıda öğretmene ulaşılması hem zaman hem de mali açıdan araştırmacıları zorlayacağı içindir. Ayrıca Google form sayesinde elektronik ortamda veri toplamada kayıp veri çıkmasının önüne geçilebilmektedir. Verilerin niteliği açısından da araştırma linklerinin gönderildiği okuldaki yöneticiler önceden aranmış ve araştırmanın hassasiyeti konusunda öğretmenlere detaylı bilgi vermeleri sağlanmıştır. Çalışma birkaç ilde yürütüldüğünden ve okul çeşitliliği de olduğundan Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden gerekli resmi izin alınmıştır. Bu izinler de okul yöneticilerine faks ve e-posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırmacılar, 12 bölgedeki öğretmenleri seçerken, kartopu tekniği kullanmışlardır. Bu bölgelerde bildikleri eğitimcilere ulaşmış ve bu eğitimciler de diğer eğitimcilere ulaşmıştır. Genelde her bölgede iki veya üç resmi okula ulaşmak suretiyle toplamda 926 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacılar her bölgeden en az 50 öğretmene ulaşmayı amaçlamışlardır. Kartopu tekniği sayesinde ulaşılan sayı, araştırmacıların beklentilerinin de üzerine çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 23.00 ile analiz edilmiştir. X ve Y nesli öğretmenlerinin iş özellikleri ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri için betimsel analizler yapılmış ve aralarındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Nesil ve iş özellikleri değişkenlerinin örgütsel bağ-

lılığın ne kadarını açıkladığını ortaya koymak için de çoklu hiyerarşik regresyon modeli oluşturulmuştur. Bunlar yapılmadan önce, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği için şu çalışmalar yapılmıştır: Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliğini yeniden test etmek üzere 300 kişilik bir gruba araştırmacılar tarafından tekrar uygulanmıştır. Ayrıca örneklemden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı, saçılım diyagramları ve betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Örgütsel Bağlılık ölçeğinin ortalaması 3.26, ortancası 3.29, çarpıklık katsayısı 0.172 ve basıklık katsayısı 0.192 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayısının 1'den küçük olması ve ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dolayısıyla araştırmadaki örneklem büyüklüğünün, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapabilmek için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan ön uygulama sonucunda ölçeğin KMO değeri .90 ve Barlett değeri ise anlamlı bulunmuştur. Örneklemden elde edilen verinin faktör analizine uygun olması için KMO değerinin .60'tan yüksek ve Barlett değerinin de anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2 /sd = 2,56$; RMSEA = .01; CFI = .94; NFI = .92; NNFI = .93 SRMR = .11) Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise duygusal bağlılık alt boyutu için .92, devam bağlılığı için .77 ve normatif bağlılık için .85 olarak bulunmuştur. İş özellikleri ölçeği de tıpkı örgütsel bağlılık ölçeği gibi geçerlik ve güvenilirlik çalışması için araştırmacılar tarafından 300 kişilik bir gruba uygulanmıştır. İş Özellikleri yaklaşımı ölçeğinin verilerinin normal dağılıp dağılmadığı için de, saçılım diyagramları ve betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Örneklemden elde edilen verilerin ortalaması 3.75, ortancası 3.76, çarpıklık katsayısı 0.358 ve basıklık katsayısı 0.212 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık katsayısının 1'den küçük olması ve ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla iş özellikleri ölçeği için de örneklem büyüklüğünün, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapabilmek için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan ön uygulama sonucunda ölçeğin KMO değeri .91 ve Barlett değeri ise anlamlı bulunmuştur. İş özellikleri yaklaşımı ölçeğine ait DFA sonuçları modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($X^2 /sd = 2,72$; RMSEA = .007; CFI = .95; NFI = .93; NNFI = .93 SRMR = .07). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise

iş anlamı hissetmeye ilişkin özellikler (anlamlılık) alt boyutu için .70, işin sonuçları hakkında sorumluluk duymaya ilişkin özellikler (sorumluluk) alt boyutu için .91 ve mesleğe ilişkin özellikler (meslek) alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi öncesinde, bazı varsayımlar test edilmiştir -doğrusallık, çoklu normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımları (Tabachnick ve Fidel, 2013). Yapılan analizlerde değişken setleri arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır. Veri setinin normal dağılımı için basıklık ve çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda bu değerlerin +1 ve -1 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeklere ait doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla ise değişken setleri arasında saçılma diyagramı matrisleri oluşturulmuş ve dağılımların elipse yakın bir şekilde saçıldığı görülmüştür. Sonuç olarak veri analizinde regresyon yapılması için gerekli varsayımların karşılandığı gözlenmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların X ve Y nesline göre iş özellikleri yaklaşımı ve örgütsel bağlılıkla ilgili betimsel analiz değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. X ve Y nesli öğretmenlerinin iş özellikleri yaklaşımı örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin betimsel analiz değerleri

		Ortalama	ss
Anlamlılık	Y Nesli	4,01	.59
	X Nesli	3,97	.59
Sorumluluk	Y Nesli	3,81	.93
	X Nesli	3,60	.90
Meslek	Y Nesli	3,45	.88
	X Nesli	3,18	.98
Duygusal Bağlılık	Y Nesli	3,66	.99
	X Nesli	3,80	.88
Devam Bağlılığı	Y Nesli	2,81	.93
	X Nesli	2,83	.95
Normatif Bağlılık	Y Nesli	3,27	1.04
	X Nesli	3,80	.88

Tablo 3'te de görülebileceği gibi; iş özellikleri yaklaşımının alt boyutlarından işi anlamlı hissetme (X_Y nesli=4.01 ve X_X nesli=3.97) ve işin sonuçları hakkında sorumluluk duyma (X_Y nesli=3.81 ve X_X nesli=3.60) alt boyutları ile ilgili olarak büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak diğer bir alt boyut olan mesleğe ilişkin özellikler boyutu hakkında görece olarak Y nesli büyük ölçüde katıldığını (X_Y nesli=3.45), X nesli ise orta düzeyde katıldığını (X_X nesli=3.18) belirtmiştir. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık (X_Y nesli=3.66 ve X_X nesli=3.80) ile ilgili olarak büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Devam bağlılığı alt boyutu ile ilgili olarak ise her iki nesil grubu da orta düzeyde katıldıklarını (X_Y nesli=2.81 ve X_X nesli=2.83) dile getirmişlerdir. Normatif bağlılık alt boyutu hakkında Y nesli orta düzeyde katıldığını (X_Y nesli=3.27) ifade ederken X nesli bu alt boyutla ilgili olarak büyük ölçüde katıldıklarını (X_Y nesli=3.80) belirtmişlerdir.

Katılımcıların X ve Y nesline göre iş özellikleri yaklaşımı alt boyutları ve örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlere ilişkin korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Anlamlılık Y	-															
2 Sorumluluk Y	.487*	-														
3 Meslek Y	.499*	.664*	-													
4 Duyusal Y	.441*	.556*	.537*	-												
5 Devam Y	-.115*	-.013	-.096*	-.039	-											
6 Normatif Y	.249*	.419*	.561*	.243*		-										
7 Anlamlılık X	-.080	-.040	-.008	-.012	.047	.054	-									
8 Sorumluluk X	-.058	-.044	-.056	.021	.064	.081	.485*	-								
9 Meslek X	-.054	-.007	-.013	-.019	.027	.093	.436*	.706*	-							
10 Duyusal X	-.039	-.069	-.054	-.033	.044	-.007	.527*	.655*	.568*	-						
11 Devam X	.196*	.015	.068	.030	-.068	.023	-.055	.028	.036	.010	-					
12 Normatif X	.078	-.033	-.007	.065	-.016	.033	.245*	.387*	.446*	.536*	.370*	-				
13 İş Özellikleri Y	.771*	.894*	.837*	.613*	-.079	.432*	-.053	-.063	-.028	-.067	.104*	.010	-			
14 OB Y	.276*	.458*	.402*	.731*	.560*	.837*	.040	.076	.063	.001	-.007	.39	.460*	-		
15 İş Özellikleri X	-.076	-.039	-.035	.012	.058	.090	.757*	.904*	.835*	.705*	.005	.427*	-.060	.073	-	
16 OB X	.111*	-.038	.005	.079	-.020	.022	.317*	.477*	.469*	.688*	.647*	.862*	.024	.015	.506*	-
Ortalama	4.01	3.81	3.45	3.66	2.81	3.27	3.97	3.60	3.18	3.80	2.83	3.21	3.81	3.65	3.24	3.28
Standart Sapma	.59	.93	.88	.99	.93	1.04	.59	.90	.88	.88	.95	1.07	.65	.64	.69	.70

N=926, *p<.001

Tablo 4'te görülebileceği gibi Y Neslinin örgütsel bağlılık puanları ile iş özellikleri yaklaşımları arasında orta düzeyli anlamlı pozitif yönlü ilişkiler vardır (r (örgütsel bağlılık y - iş özellikleri y) = .46 ; $p < .001$). Aynı şekilde X Neslinin örgütsel bağlılık puanları ile iş özellikleri yaklaşımları arasında da orta düzeyli anlamlı pozitif yönlü ilişkiler vardır (r (örgütsel bağlılık x - iş özellikleri x) = .56; $p < .001$). X Neslinin iş özellikleri yaklaşımı puanları ile Y Neslinin iş özellikleri yaklaşımı puanları arasında herhangi bir korelasyona rastlanmazken; aynı şekilde X Neslinin örgütsel bağlılık puanları ile Y Neslinin örgütsel bağlılık puanları arasında herhangi bir korelasyona rastlanmamıştır.

Nesil ve iş özellikleri değişkenlerinin örgütsel bağlılığın ne kadarını açıkladığını ortaya koymak amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. İlk regresyon modelinde nesil değişkeni yordayıcı olarak belirlenmiş, ardından iş özelliklerinin üç alt boyutu yordayıcı olarak ve ardışık bir şekilde girilmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlerin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerine ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Örgütsel Bağlılık											
	Model I			Model II			Model III			Model IV		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
<i>Model I</i>												
Nesil	.28	.86	.39	.39	1.23	.21	.77	2.63	.09	.09	3.19	.01*
<i>Model II</i>												
Anlamlılık				.29	9.37	.00*	.89	2.66	.00*	.052	1.54	.12
<i>Model III</i>												
Sorumluluk							.72	2.74	.00*	.309	7.60	.00*
<i>Model IV</i>												
Meslek										.198	4.88	.00*
R^2	.010			.088			.224			.244		
R^2 Değişim	.000			.086			.222			.241		
F	.740			44.354*			88.853*			74.254*		

* $p < .001$

Tablo 5 incelendiğinde, modelin her aşamasında açıklanan varyans oranının arttığı ve regresyon katsayı değerlerinin anlamlı çıktığı görülmüştür [$F_{(4, 921)}=74.254, p<.001, R^2=.24$]. Model 1’de, X ve Y nesline mensup olmanın tek başına örgütsel bağlılığı yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte nesil değişkeni, toplam varyansın % 0.01’ini açıklamaktadır. Model 2, anlamlılık değişkeninin örgütsel bağlılık ile anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir ($R^2=.08, p<.001$). Anlamlılık değişkeni analize eklendiğinde, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın % 08’ini açıklamaktadır. Model 3’te sorumluluk değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu ($R^2=.22, p<.001$) ve tek başına örgütsel bağlılık değişkenindeki toplam varyansının % 22’sini açıkladığı görülmüştür. Model 4’te analize giren meslek değişkeninin de örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır ($R^2=.244, p<.001$). Meslek değişkeni örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın % 24’ünü açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlardan, değişkenlerin hepsinin toplamda örgütsel bağlılık üzerinde toplam varyansının % 24’ünü açıkladığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenler iş özellikleri yaklaşımının alt boyutlarından işi anlamlı hissetme ve işin sonuçları hakkında sorumluluk duyma boyutları ile ilgili olarak büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak diğer bir alt boyut olan mesleğe ilişkin özellikler boyutu hakkında görece olarak Y nesli büyük ölçüde katıldığını, X nesli ise orta düzeyde katıldığını belirtmiştir. Y neslinin X nesline göre mesleğe ilişkin özellikler boyutunda görece büyük ölçüde katıldıklarını belirtmelerinin nedeni, Y neslinin iş esnekliği, yöneticinin geri dönüt vermesi ve takdir etmesi konularında beklentilerinin X nesline göre daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç, Torbjorn (2013) ve Morton’un (1992) yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu iki çalışmada da ortaya konan sonuç, işin beceri çeşitliliğine imkan sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği, görev dağılımı ve verilecek görevlerde bir bütünlük sağlanmasının önemli olduğu, bu sayede bireyde işin anlamlı olduğu hissini ve sorumluluk duygusunun yaratılabileceğini şeklindedir. Ayrıca yönetici tarafından verilecek geri bildirim ve takdir edilme ise bireyin işin sonucu hakkında bilgi sahibi olmasını sağladığı belirtilmektedir (Torbjorn, 2013; Morton, 1992). Y nesli, X nesline göre geri dönüt verilmesi, takdir

edilme ve işi ile ilgili özerklik sağlanması konusunda daha hassastır. Topgül (2015) yaptığı çalışmada, ABD, Avrupa ülkeleri ve Türkiye'deki nesil davranışlarını incelemiş ve X ve Y neslinin farklı coğrafi bölgelerde olsa bile dünyanın her yerinde iş hayatında benzer özellikleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Özellikle Y nesli için takdir edilme, yöneticisi tarafından görünür olma ve ona özel bir alanın sağlanmasının önemini belirtmiştir. Okulda da yöneticiler, nesillerin özelliklerini göz önünde bulundurarak onlara göre iş özellikleri yaklaşımını göz önünde bulundurmalı, öğretmenlerinin daha etkili performans göstermesi ve okulda öğrenci başarısının artırılması için özellikle Y nesli öğretmenlere geri bildirim ve dönüt verme konusunda özen göstermesi gereklidir. Hallinger (2003) yaptığı çalışmada öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin okuldaki akademik başarıyı doğrudan etkilemediklerini ancak öğretmen vasıtasıyla dolaylı yoldan etkilediklerini belirtmiştir. Bu dolaylı etkide öğretmenin nesilsel olarak farklarını bilmek ve ona göre iş özellikleri yaklaşımını sergilemek önemlidir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ile ilgili olarak X ve Y nesli öğretmenleri büyük ölçüde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Devam bağlılığı alt boyutu ile ilgili olarak ise her iki nesil grubu da orta düzeyde katılmışlardır. Normatif bağlılık alt boyutu hakkında Y nesli orta düzeyde katıldığını ifade ederken X nesli bu alt boyutla ilgili olarak büyük ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Allen ve Meyer (1990, 1996)'a göre normatif bağlılık, çalışanların zorunluluk hissettikleri için kurallara uydukları bir bağlılık türüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde; X nesli, Y nesline göre kurallara ve işe daha yüksek düzeyde bağlıdır. Normatif bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının sebebi de, X neslinin daha tedbirli, sadık ve hiyerarşik yapılanmaya aşırı derecede düşkün olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ortaya çıkan bu sonuç da, Flynn'ın (1996) X neslinin özellikleri ile ilgili ortaya koyduğu özelliklerle örtüşmektedir. Okullarda bu durum ele alındığında, okul yöneticisinin X nesli öğretmenlerle çalışmalarında bu durumu gözetmesi gerektiği görülebilir. X nesli öğretmeni daha disiplinli daha kurallara bağlı, zaman yönetimi hususunda daha katı kurallara bağlı bir öğretmendir. Bundan yola çıkarak, okul yöneticisinin bu tarz öğretmenler için oluşturacağı iş ortamı, ve bu tarz öğretmenlerle yapacağı işlerde disiplini, zaman yönetimini, kural ve düzenlemeleri önceden belirlemeyi göz önünde bulundurması gerekir.

Çemberci ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada X ve Y neslinin farklılaşmalarını 9 boyutta ortaya koymuşlardır. İş ortamına ait bu 9 boyuttan beşinde Y neslinin diğer nesilden farklılaştığını bulmuşlardır. Bu boyutlar, bireye çoklu görev verme, iletişimde sosyal medya kullanımı, bireyin takım çalışmasına yatkınlığı, örgütsel bağlılık ve bireyin çalışırken eğlenerek çalışmayı bilmesi boyutlarıdır. İşten dolayı bireyin özgüvenin gelişmesi, yaratıcılığının artması, sorumluluk duyması ve işe uygun giyim tarzı boyutlarında ise nesiller arasında farklılaşma bulunamamıştır. Bu çalışmada göstermektedir ki, Y nesli takım çalışması, sosyal medya, örgütsel bağlılık, özerk bir ortamda çalışma ve birden çok görev yürütme konusunda diğer nesle göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticileri de Y nesli öğretmenlerin okul içindeki iş ortamını oluşturmada bu faktörleri ön plana çıkarmalı ve onların kendilerini gerçekleştirilmelerine olanak sağlamalıdır.

Araştırmada X ve Y Nesli öğretmenlerinin iş özellikleri yaklaşımları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Hackman ve Oldham (1980) yaptıkları çalışmada çalışanların özellikleri dikkate alınarak işin yeniden tasarlanmasının çalışanın işini anlamlı hissetmesi, çalışanın yaptığı işten sorumluluk hissetmesi ve çalışanın yaptığı işin sonuçları hakkında fikir sahibi olmasının onun motivasyonunu artıracak ve işe daha sıkı sarılacaklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi, örgütsel bağlılık ile iş özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. İş özellikleri anlayışı örgütte arttıkça, örgütsel bağlılık seviyesi de artacaktır. Bu sonucun bir destekleyicisi de regresyon analizi sonucu elde edilen bulgulardır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin X ve Y Nesline ait olmalarının örgütsel bağlılık üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile çalışanın hangi nesile ait olduğunun bir önemi yoktur önemli olan ona sağlanacak iş ortamıdır. İş özellikleri yaklaşımıyla sağlanacak verimli bir iş ortamı çalışanın örgütsel bağlılığını artıracak ve daha verimli çalışmasını sağlayacaktır. Bu sayede örgüt amaçlarını daha kolay gerçekleştirecek ve daha etkili bir şekilde işleyecektir. İş özellikleri yaklaşımının alt boyutları, işi anlamlı hissetme ve işin sonuçları hakkında sorumluluk duyma ve mesleğe ilişkin özelliklerdir. Okul yöneticisi, okulda öğretmenine yaptığı işin anlamlılığını sağlayıcı düzenlemeler yaparsa, işin sonuçları hakkında sorumluluk ve inisiyatif verip onu özerk bırakırsa ve mesleğe ilişkin özelliklerde öğretmenini ön plana koyup önceliğinin öğretmeni

olduğunu gösterirse, öğretmenin de okula bağlılığı artacaktır. Aksi bir durumda ise, zaten olumsuz koşullardan dolayı öğretmen tükenmişlik ve örgütsel sessizlik yaşayacak ve ilerleyen safhalarda da okulundan ve mesleğinden kopma aşamasına gelebilecektir.

Bu sonuçlardan hareketle, eğitim yöneticileri, öğretmenlerinin özelliklerini iyi tahlil etmeli ve onların özelliklerine göre iş modeli oluşturma konusunda çaba sarf etmelidirler. Bununla birlikte, okul yöneticisi kendisinin de hangi nesil özellikleri gösterdiğini saptamalıdır. Kendisi X nesli, öğretmenlerinin çoğu Y nesli ise, ona göre kendini Y nesli özelliklere göre hazırlamalı ve iletişim, iş paylaşımı, kararlara katılım gibi yönetsel hususlarda bu durumu göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Bunun yanı sıra, kendisi Y nesli, birlikte görev yaptığı öğretmenler ağırlıklı olarak X nesli ise, yönetsel faaliyetleri biraz daha normatif yollarla (resmi yazılar, kural ve düzenlemeler oluşturma) hareket etmelidir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırma yönünden ve örgütün amaçlarını gerçekleştirme ve etkililiğini artırma açısından bu girişimler büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, çalışma ortamında nesillerin özelliklerine göre düzenlemeler yapmak, çalışanların çalışma motivasyonunu artıracak ve örgütsel bağlılığını artıracaktır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim yöneticilerine “iş özellikleri modeli nasıl oluşturulur?”, “çalışanların nesillerine bağlı olarak özellikleri nelerdir?” gibi konularda eğitim fırsatları sunabilir ve bu sayede eğitim yöneticilerinin nesillere göre iş ortamını düzenleme ve çalışanların örgütsel bağlılığını artırma konusunda kapasitesini artırabilir. Bu araştırmanın sınırlılığı, nicel bir araştırma olması ve belli bir çerçevesi olan veri toplama aracı ile bu araştırmanın yapılmış olmasıdır. Bu nedenle, araştırmacılar, konunun detaylı bir resmini ortaya koymak için iş özellikleri modeli, örgütsel bağlılık ve nesil özellikleri konularında nitel veya karma modelde bir araştırma yapabilirler. Bu sayede iş özellikleri, örgütsel bağlılık ve nesil özelliklerinin arasındaki ilişkiler daha detaylı ve daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- ALLEN, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 252-276.
- ALLEN, N. J., & Meyer, J. P. (1990). Theme assurance and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18.
- ALLEN, P. (2004). Welcoming Y Benefits. *Canada*, 28 (9), 51- 63.
- ANTTILA, E. (2014). Components of organizational commitment. *Master's Thesis*. Tampere, Finland: University of Tampere School of Education.
- ATAY, K. (2001). Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin bakış açısında okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 179-194.
- BALAY, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- BALCI, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A.
- BAYSAL, A., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 7-15.
- BECHERER, R., Fred, W., & Lawrence, M. (1982). (). The job characteristics of industrial salespersons: Relationship to motivation and satisfaction. *Journal of Marketing*, 46 (Fall), 125-135.
- BECKER, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 464-482.
- BIRNBAUM, P. H., Farh, J. L., & Wong, G. (1986). The job characteristics model in Hong Kong. *Journal of Applied Psychology*, 71 (4), 598-605.
- BROCKNER, J., Tyler, T. R., & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder, they fall. *Administrative Science Quarterly*, 241-261.
- BUIAN, S., & Mengue, B. (2002). An extension and evaluation of job characteristics, organizational commitment and job satisfaction in an expatriate, guestworker, sales setting. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, XXII (1), 01-11.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.

- COOK, J. D., & Wall, T. D. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfillment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (53), 39-52.
- ÇEMBERCİ, M., Sudak, M.K., Aşçı, S., Öz, S., Civelek, M.E. (2014). Y neslinin örgüt ortamındaki davranış farklılıklarının analizi. *Online Academic Journal of Information Technology* 5 (15), 57-74.
- DEMİR, C., & Öztürk, U. (2011). Örgütsel kültürün örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 26 (1), 17-41.
- EISENBERGER, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology* (75), 51-59.
- ELBİR, N., & Doyuran, S. (2005). Örgüt kültürünün, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli, Turkey: Pamukkale University.
- ELMA, C. (2003). İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FGI. (2004, September). *Oneworkplace, fourgenerations: Managing their conflicting needs*. 5 22, 2016 tarihinde WorkingWellforManagers :www.mta.ca/hr/managers/workingwell_sept2004.pdf adresinden alındı
- FINEGAN, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* , 73 (2), 149-169.
- FLYNN, G. (1996). Xers vs. Boomers: team work or trouble? *Personnel Journal* (75), 86-89.
- HACKMAN, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology* , 60 (2), 159-170.
- HACKMAN, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance* (16), 250-279.
- HACKMAN, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading MA: Addison-Wesley Publishing.
- HACKMAN, J., & Oldham, G. R. (1974). *The job diagnostic survey an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.

- HALLINGER, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 329–351.
- HART, D. R., & Willower, D. J. (1994). Principals' organizational commitment and school environmental robustness. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 174-179.
- HEALY, R. ((2008, 5 23). *Crystalball: 10 ways Generation Y will change the workplace*. 5 11, 2016 tarihinde <http://www.brazencareerist.com/2008/05/23/crystal-ball-10-ways-generation-y-will-change-the-workplace/> adresinden alındı
- HOY, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE Publications.
- JANIS, N. A. (1989). Organizational commitment, career factors and career life stage. *Journal of Organizational Behavior* (10), 247-266.
- JORGENSEN, B. (2003). Baby Boomers, Generation X and Generation Y? Policy implications for defence forces in the modern era. *Foresight*, 5 (4), 41-49.
- JURKIEWICZ, C. L. (2000). Generation X and the public employee. *Public Personnel Management* (29), 55–74.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KASS, J., Vodanovich, J. S., & J., K. Y. (2011). Applying the job characteristics model to the college education experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (4), 55-68.
- KAŞLI, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8 (2), 159-174.
- LAWRENCE, G., & Joseph, A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17 (4), 555-573.
- LEYMANN, H., & Gustafson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 251-275.
- LICATA, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school visio. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 5-26.
- LOUI, K. (1995). Understanding employee commitment in the public organization: A study of the Juvenile detention center. *International Journal of Public Administration*, 18 (8), 1269-1295.
- MEYER, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61- 89.

- MORTON, J. (1992). A test of the job characteristics model of motivation in public schools. *Doctoral dissertation* . New Jersey, USA: Rutgers the State University of New Jersey.
- MORTON, L. (Summer 2002). Targeting generation Y. *Public Relations Quarterly* , 46-48.
- MOTTAZ, C. (1988). Determinant of commitment. *Human Relations* , 41 (6), 467- 482.
- MOWDAY, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior* , 14, 224–247.
- NEUMAN, K. (2014). The effect of job characteristics on job satisfaction in the United States and China. *Journal of Economic and Economic Education Research* , 15, 121-144.
- NEWSTROM, J., & Davis, K. (1993). *Organizational behavior at work*. New York: McGrawHill.
- O'Bannon, G. (2001). Managing our future: the Generation X factor. *Public Personnel Management* (30), 95–109.
- OLDHAM, G., & Hackman, J. (2005). How job characteristics theory happened. K. G. Hitt içinde, *The Oxford handbook of management theory: The process of theory development* (s. 151-170). Oxford, UK: Oxford University Press.
- ÖRÜCÜ, E., Kılıç, R., & Şimşir, S. (2010). Organizasyonlarda iş tatmini uygulamaları ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi, Bandırma İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* (13), 1-14.
- ÖZDEMİR, N., & Turan, S. (2018). Okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *KEFAD* 19 (2),1727-1744
- PARKER, S., & Wall, T. (1998). *Job and work design: organizing work to promote well being and effectiveness*. London: Sage.
- PELİT, E., Boylu, Y., & Güçer, E. (2007). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde çalışan akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 86-111.
- ROBBINS, P., & Coulter, M. K. (2003). *Management:2003 update*. USA: Printice Hall.
- RUOKOLAINEN, M. (2011). Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed methodology study of the associations. *Psychology and Social Research. Academic dissertation* . Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education.
- SMOLA, K. & (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organization Behaviour* (23), 363–382.

- SOUTHARD, G., & Lewis, J. (2004). Building a workplace that recognizes generational diversity. *Public Management* (86), 8–12.
- TABACHNICK, B.G. ve Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. 7th ed. California: Pearson.
- TARTER, C. J., Hoy, W., & Kottkamp, R. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education* , 23 (4), 236-242.
- TEKİNGÜNDÜZ, S., & Tengilimoğlu, D. (2013). Hastane çalışanlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi. *Sayıştay Dergisi* (91), 77-103.
- TESTA, M. R. (2001). Organizational commitment, job satisfaction, and effort in the service environment. *The Journal of Psychology* , 135-152.
- TOLBIZE, A. (2008). *Generational differences in the workplace* . Minneapolis: Research and Training Center on Community Living, University of Minnesota.
- TOPGÜL, T.Ç. (2015). Y nesli üzerine sosyolojik bir analiz. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- TORBJORN, W. (2013). Job characteristics and mentoring in pre-schools: Mentoring relationships among the educational staff when challenged by problem-solving tasks. *Journal of Workplace Learning* , 25 (5), 310 - 332.
- TSUI, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* , 5 (3), 249-268.
- UÇKUN, G., Elbeyi, P., & Emir, O. (2004). Otel işgörenlerin iş doyumlarının önemi ve Akçakoca'da yerleşik yıldızlı otel işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 39-59.
- WALLACE, J. (2006). Work commitment in the legal profession: a study of Baby Boomers and Generation Xers. *International Journal of Legal Profession* , 12 (2), 137-151.
- WIENER, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review* (7), 418-428.
- ZEL, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME VE PROBLEM OLUŞTURMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selda ÖZDİŞÇİ¹, Yasemin KATRANCI²

* Bu çalışma, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Uzm. Matematik Öğretmeni, Zihni Üstün Ortaokulu İZMİR, sevim.selda@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9215-0310.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, yasemin.katranca@kocaeli.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0916-2407.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 Kabul Tarihi: 03.03.2020

Öz: Bu çalışmada ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme ve problem oluşturma becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Buna göre çalışma 88 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. "Problem Çözme ve Oluşturma Formu (5, 6, 7, 8)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Kullanılan rubriğin aşamaları temalar olarak ele alınmıştır. Bu temalara göre veriler analiz edilmiş, düzenlenmiş ve sunulmuştur. Sonuçta altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin verilen problemleri anlayabildikleri ortaya çıkarken beşinci sınıf öğrencilerinin problemleri anlayamadıkları belirlenmiştir. Plan hazırlama basamağında ise öğrencilerin yetersiz olduğu ve çözüm için gerekli stratejiyi belirleyemedikleri sonucu elde edilmiştir. Planı uygulama aşamasında uygun ve doğru çözümlere ulaşılmasına rağmen tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin problem çözümlerinde sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının değerlendirme yapabildiği görülürken tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin çözümlerini değerlendiremediği sonucu elde edilmiştir. Son olarak ortaokul öğrencilerinin problem oluştururken mantık hataları yaptığı bu sebeple de çözülemez problemler oluşturdukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, problem oluşturma, ortaokul öğrencileri.

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PROBLEM SOLVING AND PROBLEM POSING SKILLS

Abstract:

The aim of this study was to investigate problem solving and problem posing skills of middle school students. The study was designed as a case study. A convenient sampling that is one of the purposeful sampling methods was chosen for determining a study group. According to this, the study was conducted with 88 middle school students. "A Form of Problem Solving and Posing (5, 6, 7, 8)" was used as a data collection instrument. The obtained data was evaluated by using a rubric. The stages of this rubric were determined as themes. The data was analyzed, organized, and presented according to these themes. As a result, it was found that even though 6th, 7th, and 8th graders could understand the problems, 5th graders couldn't understand them. It was obtained that a result that the students were insufficient and couldn't identify the strategy for solution at the stage of organizing plan. It was found that, though the students reached appropriate and true solutions, the students who were studying at all grades faced with problems at the stage of applying plan. Some of the 8th graders could evaluate the problems. But, the students who at all grades couldn't evaluate the problems. Finally, it was gained that when posing a problem, middle school students made logical mistakes so that these problems couldn't be solved.

Keywords: Problem solving, problem posing, middle school students.

Giriş

Problem, bireyin bir şeyler yapmak isteyip ancak ne yapacağını hemen kestirmediği bir durum (Altun, 2001) olarak belirtilmektedir. Çözümü için belirlenen veya ezberlenen bir kuralın olmadığı etkinlik veya olay (Çanakçı, 2008), fiziksel ve zihinsel çaba gösterilmesini gerektiren, mevcut durumu değiştirmeye zorlayan bir uyaran (Israel, 2003) ve bir şeyin mevcut durumu ile olması gereken durumu arasındaki fark olarak ifade edilebilmektedir (Knee-

land, 2001). Bireyin ilk karşılaştığı anda ona meydan okuyan ve inancını belirsizleştiren, çözümü için belirlenmiş veya ezberlenmiş bir kurala sahip olmadığı bir durum (Katrancı, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kişide çözme arzusu meydana getiren ancak çözümü için herhangi bir prosedürü olmayan, bireyin kendi deneyim ve bilgisini kullanarak çözebileceği durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Olkun ve Toluk, 2004). Zihni karıştırması sebebiyle de bireyde çözme isteği uyandıran bir sorun olarak görülmektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Verilen tanımlar çerçevesinde problem, bireyin ilk defa karşılaştığı, çözümünü hemen kestiremediği ancak çözme isteği duyduğu bir durum olarak ifade edilebilir. Görüldüğü üzere problem durumuyla karşılaşan bireyin onu çözmesi önemli bir durum olarak karşımıza çıkmakta ve karşılaşılan bir problemin çözülmesi önemli görülmektedir.

Problem çözme, hedefe giden yolun belirsiz olduğu, bir hedefe doğru hareket etme sürecine denir ve insan işleyişinin yaygın bir özelliği olarak tanımlanmaktadır (Martinez, 1998). Yapılacak olanın bilinmediği durumlarda ne yapılması gerektiğini bilmek olarak ifade edilmektedir (Altun, 2008). Bu bağlamda, yapılacak olanın bilinmediği durumlarda yapılması gerekenin belirlenerek hedefe doğru yönelme süreci olarak tanımlanabilir. Verilen tanımlar kapsamında problem çözme, problem durumuyla karşılaşan bireyin sonuca doğru attığı adımlar olarak ifade edilebilir. Problem çözme matematik eğitiminin de temel hedeflerindedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM; Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi], 2000). Problem çözme becerisinin kazanılması ile günlük hayatta karşılaşılan olaylara karşı bireylerin kendilerine güven duymaları sağlanmakta ve çözüm üretmeleri kolaylaşmaktadır (NCTM, 2000). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi gerektirmekte, analiz ve sentez becerilerinin kullanımını beraberinde getirmektedir (Soylu ve Soylu, 2006). Problem çözme sadece sonuca ulaşmak olmayıp, çözüm sürecinin tüm aşamalarında düşünmeyi gerektirmektedir (Çakmak, 2003). Öğrenilerek elde edilmesi gereken bir beceri olarak ifade edilen problem çözme, zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir iştir (Bingham, 1998). Öğrencilerin matematik bilgileri problem çözme aracılığı ile sorgulanabilmektedir. Böylece onların sahip olduğu beceriler yorumlanabilmektedir (Akkan, Çakıroğlu ve Güven, 2009).

Problem çözme ayrıca, bireyin problemi anlaması, problemin çözümü için uygun planın belirlenmesi, belirlenen planın uygulanması ve elde edilen

sonucun kontrol edilmesinden meydana gelen bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Polya, 1997). Bu ifadede dikkat çeken nokta ise dört farklı aşamadan meydana geliyor olmasıdır. Bu aşamalar ise i) Problemin anlaşılması (Problemi anlama), ii) Problemin çözümü için bir plan yapılması, iii) Çözüm planının uygulanması ve iv) Sonucun doğru olup olmadığının kontrol edilmesi şeklindedir (Senemoğlu, 2011). Gonzales (1996) ise problem çözmenin son adımını problem oluşturma (kurma) olarak belirtmektedir.

Problem oluşturma, matematiksel deneyimleri temel alan, öğrencilerin bireysel yorumlarını katarak somut durumlara anlamlı matematik problemi oluşturmalarını içeren bir süreç olarak ifade edilebilir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Verilen bir matematik probleminin yeniden düzenlenmesi (Leung, 1993) veya matematiksel bir durumun ortaya konması amacıyla yeni problemlerin oluşturulması (Silver, 1994) olarak da tanımlanmaktadır. Yeniden düzenlenen veya var olan problem hakkında yeni problemlerin üretilmesini içermektedir (Keşan, Kaya ve Güvercin, 2010). Ayrıca bir deneyim veya verilen bir durumdan yeni problemler oluşturmaktır (NCTM, 2000). Silver ve Cai (1996) problem oluşturma matematiğin anlaşılmasına ışık tuttuğuna, öğrencilerin matematiksel mizaçlarının geliştirilmesine ve onların bağımsız birer öğrenen olmalarına yardımcı olduğuna dikkat çekmektedirler. Problem oluşturma öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Cunningham, 2004) ve zihinsel bir süreç gerektiren aktiviteler olarak ifade edilmektedir (Cai ve Hwang, 2002). Bu süreçte öğrencilerin matematiksel kavramları, işlemleri ve oluşturulan problemlerin çözümlerini düşündükleri için, problem oluşturma etkinliklerinin onların esnek ve farklı düşünebilme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Lin ve Leng, 2008). Problem çözme ile yaratıcılık becerilerinin gelişmesine de katkısı ortaya konan problem oluşturma (Abu-Elwan, 2002; Cai ve Hwang, 2002; Cankoy ve Darbaz, 2010; Silver ve Cai, 1996; Yuan ve Sriraman, 2010) kavramsal anlamının gelişimine de katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Demir, 2005; Toluk-Uçar, 2009). Ayrıca problem oluşturma, kavramsal anlamının belirlenmesinde alternatif bir değerlendirme aracı şeklinde de ele alınmaktadır (Işık ve Kar, 2012; Mestre, 2002). Öğrenciler problem oluşturma becerisini kullanarak matematiksel muhakemeyi öğrenmektedirler. Problem oluşturma ile matematiksel durumları yazılı ve sözlü ifade edebilme yeteneği kazandırılmakta, öğrencilerin matematiksel durumları keşfetmesi sağlanmaktadır (Akay, Soybaş ve Argün,

2006). Problem oluşturma etkinliklerinin uygulanması ile öğrenciler deneyimlerini öğretimle birleştirme fırsatı yakalamaktadırlar (Chang, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde Cai (1998) 181 Amerikalı ve 223 Çinli altıncı sınıf öğrencisinin problem oluşturma ve problem çözme becerilerini incelemiş, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymuştur. Cai ve Hwang (2002) altıncı sınıf Amerikalı ve Çinli öğrencilerin problem çözmeye genelleştirme becerilerini, problem oluşturmada üretken düşünme ile problem çözme ve oluşturma konularındaki performanslarını karşılaştırmışlardır. Cai (2003) Singapurlu dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel düşüncelerini problem çözme ve problem oluşturma bağlamında araştırmıştır. Fidan (2008) ise yüksek lisans tez çalışmasında problem oluşturma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisini beşinci sınıf matematik dersinde araştırmıştır. Bunar (2011) çalışmasında problem çözme ve kurma becerilerini altıncı sınıf seviyesinde incelemiştir. Ayrıca bu becerilere, cinsiyet, aile-öğretmen desteği, haftalık ders çalışma saati ve ders notu vb. değişkenlerinin etkisini araştırmıştır. Zakaria ve Ngah (2011) ise çalışmalarında öğrencilerin problem oluşturma becerilerini, problem çözmeye yönelik tutumlarını ve problem oluşturma becerileri ile tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Chang, Wu, Weng ve Sung (2012) beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında problem oluşturma öğrencilerin problem oluşturma ve çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Işık, Çiltaş ve Kar (2012) farklı sayı algılama düzeyine sahip altıncı sınıf öğrencilerin yapılan problem kurma çalışmalarının, onların problem çözme başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Arıkan ve Ünal (2013) çalışmalarında sosyo-ekonomik düzeyin sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem oluşturma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Turhan ve Güven (2014) problem kurmaya dayalı işlenen matematik derslerinin, öğrencilerin problem kurma becerileri, problem çözme başarıları ve öğrencilerin matematiğe yönelik görüşlerine etkisini incelemişlerdir. Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu (2015) sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme süreçleri ile problem oluşturma durumlarını değerlendirmişlerdir. Arıkan ve Ünal (2015a; 2015b) sekizinci sınıf öğrencilerinin problem oluşturma becerilerini ve yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve problem oluşturma becerilerinin incelemişlerdir.

Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, belli bir sınıf düzeyinde (örneğin sadece altıncı sınıf öğrencileri ile ya da çoğunlukla sekizinci

sınıf öğrencileri ile) öğrencilerle çalışmanın tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise ortaokulun her sınıf düzeyindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışma diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Problem çözme, matematiğin özünde yer almaktadır. Ülkemiz matematik dersi öğretim programı incelendiğinde (MEB, 2017) öğrencilerin problem çözme sürecinde akıl yürütmelerini ve kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, diğer öğrencilerin matematiksel akıl yürütmelerindeki boşlukları ve eksikleri görebilmeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte problem oluşturmaya da ilkokul birinci sınıftan itibaren yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu durumda hem problem çözme hem de problem oluşturma önemli olup birlikte ele alınmaya başlanmış durumdadır. Kilpatrick'de (1987) oluşturulan problemlerin niteliklerinin, öğrencilerin problemleri nasıl çözeceklerini ortaya koyma bağlamında iyi birer gösterge olduklarını ifade etmiştir. İlkokulun ilk yıllarından itibaren problem çözme ile problem oluşturma incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, hem problem çözmeyi hem de problem oluşturmaya ortaokulun tüm seviyelerinde ele almakta olup bu açıdan da önemli olarak görülmektedir ve ilkokulun ilk yıllarından itibaren yapılacak olan çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin matematiksel yeteneklerinin anlaşılmasında onların oluşturdukları problemlerin önemli ipuçları oldukları ifade edilmiştir (Stoyanova, 1998). Ortaokulun her seviyesindeki öğrenci gruplarının oluşturduğu problemlerin incelenmesi ile önemli ipuçlarının elde edileceği düşünülmekte bu yönüyle de çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmada değerlendirmelerin rubrik kullanılarak gerçekleştirilmesinin de, problem oluşturma ve çözme çalışmalarında alternatif değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik literatüre katkı getireceği ön görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme ve problem oluşturma becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmanın ana araştırma sorusu "*Ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve problem oluşturma becerileri nasıldır?*" şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunun cevabına ulaşmak için ise aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?

2. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?

3. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözüme ve oluşturma becerileri nasıldır?

4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözüme ve oluşturma becerileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Güncel bir olgunun kendi yaşam içeriği içinde çalışıldığı durum çalışması, içerik ve olgu arasındaki sınırların ise kesin olarak belirgin olmadığı bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Bu çalışmadaki olgular ise problem çözüme ve problem oluşturmadır. Bu yöntem, araştırmacının kontrol edemediği bir olay ya da olguyu derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan bu çalışmada da belirlenen olgular kontrol edilememekte ve belirlenen olguların derinlemesine araştırılması hedeflenmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Patton (1990) on dört farklı amaçsal örnekleme yönteminden bahsetmektedir. Bu çalışmada ise bahsi edilen bu yöntemlerden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı en ulaşılabilir gruptan başlayarak verilerini toplamaya başlamaktadır (Ravid, 1994). Buna göre İzmir ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 88 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 24'ü sekizinci sınıfta, 19'u yedinci sınıfta, 25'i altıncı sınıfta ve 20'si beşinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerden 50'si kız, 38'i erkektir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözüme ve oluşturma becerilerini incelemek amaçlanmış olsa da çalışmada kullanılacak olan problemlerin belli bir konu çerçevesinde hazırlanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Buradaki amaç hem yapılacak değerlendirmelerde paralelliğin sağlanabilmesi hem de gelecek çalışmalarda karşılaştırmaların yapılabilmesine zemin hazırlanmasıdır. Bu bağlamda kesirler konusu ile ilgili problemlerin hazırlanmasına karar verilmiştir. Buna ek olarak bu konunun öğrenciler

tarafından anlaşılması zor bir konu olarak görüldüğü belirtilmektedir (Işık, 2011; Misquitta, 2011; Tirosh, 2000; Zembat, 2007). Bu çalışma ile ortaokulun her düzeyinde bir çalışma yapılmış olacaktır. Böylece elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak da yeni çalışmalar tasarlanabilecektir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından her sınıf düzeyinde kesirler konusu ile ilgili beşer problem hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular matematik eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Gelen görüşler değerlendirilmiş ve bazı problemlerde anlaşılabilirliği artırıcı düzenlemeler yapılmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde hazırlanan bir sorunun ise çözümünde uzlaşma sağlanamamış ve sorunun değiştirilmesine karar verilmiştir. Daha sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve beşinci sınıfların bir ders saatinde çalışmayı tamamlayamadıkları belirlenmiştir. Bu sebeple de ikişer problem çıkarılarak üçer problem üzerinden değerlendirmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Son olarak veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Bu bağlamda "Problem Çözme ve Oluşturma Formu (5, 6, 7, 8)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tablo 1'de her sınıf düzeyinden birer problem örnek olarak sunulmuştur. Beşinci sınıf örneğinde verilen "çözüm" bölümü diğer sınıf düzeylerinde kullanılan problemler için de geçerlidir.

Tablo 1. Veri toplama aracı örneği

5. Sınıf

Denizli'den Bodrum'a giden Aslı Öğretmen, yolun $1/8$ 'ini gidince mola vermiştir. Mola-dan sonra yolun $4/8$ 'ünü daha gidip benzin almıştır. Denizli-Bodrum arası 144 km ise, Aslı öğretmenin yolu tamamlaması için kaç km daha gitmesi gerekir?

Çözüm:

- 1) Problemden ne anladığınızı yazınız.
 - 2) Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.
 - 3) Bulduğunuz sonucun doğru olup olmadığını kontrol ediniz.
 - 4) Bu probleme benzer bir problem yazınız.
-

6. Sınıf

Bir otomobil bir yolun $3/8$ 'ünü gidiyor. Daha sonra 10 km daha gittiğinde yolun yarısını gitmiş oluyor. Buna göre, yolun tamamı kaç km'dir?

7. Sınıf

Melis yeni aldığı kitabın ilk gün $1/4$ 'ünü, ikinci gün kalanın $2/3$ 'ünü okumuştur. Melis'in geriye okunmamış 120 sayfası kaldığına göre, kitabın tamamı kaç sayfadır?

8. Sınıf

Bir yolcu otobüsü gideceği yolun $1/3$ 'ünü tamamladığında kısa bir mola vermiştir. Kalan yolun $3/5$ 'ünü gittiğinde ise araç bozulmuştur. Geri kalan 120 km'lik kısmı yolcular servis araçları ile tamamladığına göre, tüm yol kaç km'dir?

Her sınıf düzeyi ile ilgili olan form öğrencilere dağıtılmış ve açıklama yapılmıştır. Formdaki her bir problemi çözümde belirtilen aşamaları (bknz. Tablo 1, 5. sınıf) dikkate alarak çözmeleri ifade edilmiştir. Problem oluşturma aşamasında ise, verilen problemi göz önünde bulundurarak bir problem oluşturmaları söylenmiştir. Formu doldurmaları için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analizdeki amaç bulguların düzenlenerek okuyucuya sunulmasıdır. Bunun içinde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan bu araştırmada da veriler rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Kullanılan rubriğin (Baki, 2008) aşamaları da daha önceden belirlenen temalar olarak ele alınmıştır. Bu temalara göre veriler analiz edilmiş, düzenlenmiş ve sunulmuştur. Kullanılan rubrik (Baki, 2008) Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Rubrik-dereceli puanlama anahtarı

Problemi Anlama (A)	3	A1: Problemin tam olarak anlaşılması
	2	A2: Problemin bir parçasının anlaşılması
	1	A3: Problemin anlaşılabilmesi
	0	A4: Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi
Plan Hazırlama (B)	3	B1: Uygun çözüme ulaştırıcı bir stratejinin seçilmesi
	2	B2: Çözüme yardımcı olacak stratejinin seçilmesi
	1	B3: Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi
	0	B4: Herhangi bir stratejinin seçilmemesi
Planı Uygulama (C)	3	C1: Uygun ve doğru çözüme ulaşılması
	2	C2: Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması
	1	C3: Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması
	0	C4: Herhangi bir çözümün yapılmaması
Değerlendirme (D)	3	D1: Problemin ve bu problemlere göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi
	2	D2: Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması
	1	D3: Sonuçların kısmen doğrulanması
	0	D4: Sonucun nasıl doğrulanacağını bilinmemesi
Problem Ortaya Atma (E)	3	E1: Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir
	2	E2: Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş
	1	E3: Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez
	0	E4: Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış

Tablo 2’de verilen rubriğe göre öğrencilerin A, B, C, D ve E bölümlerinden alabilecekleri en yüksek puan üç, en düşük puan sıfırdır. Buna göre elde edilen veriler her aşamaya göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin, bu beş aşamadan $3+3+2+2+2=12$ alan öğrenci ile bu beş aşamadan $2+3+2+2+3=12$ puan alan diğer öğrencinin değerlendirmeleri farklı anlamlara gelmektedir. İlk öğrenci verilen problemi tam olarak anlayabilmişken, diğeri verilen problemin bir parçasını anlayabilmiştir. Bu sebeple aynı puanı almalarına rağmen bu iki öğrencinin arasında farklar bulunmaktadır. Çalışmadaki amaç öğrencilerin genel olarak problem oluşturma ve çözme becerilerinin incelenmesi

olduğundan öğrencilerin her bir kategoriye ilişkin aldıkları puanlar frekans bazında sunulmuştur. Örneğin, rubriğin A bölümü için verilen probleme ilişkin kaç öğrenci üç puan almıştır belirlenmiş ve A bölümünden üç puan alan öğrenci sayısı hesaplanmıştır.

Kullanılan rubriğe göre yapılan değerlendirmelerin ise güvenilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Moskal (2000) rubriklerde güvenilirliğin sağlanması için tek hakem güvenilirliği ve hakemler arası güvenilirliğin hesaplanması gerektiğini belirtmektedir. Tek hakem güvenilirliğinde, aynı hakemin farklı zamanlarda değerlendirmeyi tekrar etmesi gerekmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Hakemler arası güvenilirliğinde ise, farklı hakemlerin aynı verileri değerlendirmesi yer almaktadır (Newell, Dahm ve Newell, 2002). Bu bağlamda veriler ilk önce iki ayrı araştırmacı (hakem) tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacılardan birisi verileri üç hafta sonra yeniden değerlendirmiştir. Elde edilen verilere göre hem tek hakem güvenilirliği hem de hakemler arası güvenilirlikler Cronbach alfa istatistiği kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.80 ve 0.90 olarak bulunmuştur. 0.70'in üzerinde elde edilen bu değerler (Brown, Glasswell ve Harland, 2004) yeterli kabul edilmiştir. Jonsson ve Svinby (2007) rubrikle yapılan değerlendirmelerde tek hakem güvenilirliğinin hakemler arası güvenilirliğe nazaran daha yüksek çıktığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da aynı durum gözlenmiştir.

Bulgular

İlk araştırma sorusu “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve bu öğrencilerin becerileri aşağıda ortaya konmuştur. İlk olarak Tablo 3'te beşinci sınıf öğrencilerinin birinci probleme ait cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 3. 5. sınıf öğrencilerinin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	4	9	5	2	2	6	4	8	2	8	9	1	0	1	0	19	3	3	11	3

Tablo 3 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden 13'ü gerekli performansı gösterebilirken, yedisi problemi anlamak için ya hiç çaba

göstermemiş ya da anlayamamıştır. Plan hazırlama basamağında öğrencilerden ikisi dışında uygun ve çözüme ulaştırıcı strateji belirleyen olmamıştır. Planı uygulama basamağında öğrencilerden sadece ikisi uygun ve doğru çözüme ulaşabilmiş, 18'i ise istenen performansı gösterememişlerdir. Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin neredeyse tamamı (19) sonucu nasıl doğrulayacağını bilememişlerdir. Problem ortaya atma basamağında ise öğrencilerden sadece üçü mantıklı ve çözülebilir bir problem, üçü problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturabilmiştir. Kalan 14 öğrenci ise ya mantık hatası yapmış ya da aynı problemi yazmıştır. Bu bulgularda dikkat çeken en önemli nokta, öğrencilerin çoğunun değerlendirme basamağı dışındaki basamakları yapmak için çaba göstermiş olmaları ancak değerlendirme basamağını nasıl doğrulanacağını bilememeleridir. Tablo 4'te beşinci sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 4. 5. sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	4	5	6	5	4	6	4	6	5	7	6	2	0	2	3	15	2	2	15	1

Tablo 4 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden dördünün verilen problemi tamamıyla anladıkları, beşinin problemin bir parçasını anladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerden 11'i problemi anlayamamışlar veya anlamak için herhangi bir çaba göstermemişlerdir. Planı hazırlama basamağında öğrencilerden dördü uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji belirlemiş, 16'sı ise doğru bir stratejiyi belirleyememiş veya strateji belirlemek adına herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Planı uygulamada ise öğrencilerden beşinin doğru ve uygun çözüme ulaştığı, 15'inin ise doğru çözüme ulaşamadıkları görülmektedir. Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin yarıdan fazlası (15) sonucun nasıl doğrulanacağını bilememişlerdir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerden sadece ikisi çözülebilir ve mantıklı bir problem, ikisi ise problemde verilen değerleri değiştirerek yeni bir problem oluşturabilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ortaya çıkan önemli bulgulardan biri, problem ortaya atma basamağında öğrencilerin yarısından fazlasının oluşturulan problemde mantık hatası yapmış olmalarıdır. Örneğin;

“Zeynep 144 sayfa test kitabının $\frac{1}{4}$ 'ini çözmüştür ve geriye 56 sayfa kaldığına göre toplam kaç test çözmüştür?” (5-Ö₇)

5-Ö₇ kodlu öğrencinin oluşturduğu problemde, 144 sayfa test kitabı olduğunu, $\frac{1}{4}$ 'ini çözdüğü yazılmıştır. Daha sonra kalan sayfa sayısını yazarak mantık hatası yapmıştır. Tablo 5'te beşinci sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 5. 5. sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	1	7	8	4	0	4	7	9	2	4	10	4	0	0	1	19	0	1	6	13

Tablo 5 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden sadece birinin problemi tamamıyla anladığı, yedisinin ise problemin bir kısmını anladıkları görülmektedir. 12 öğrencinin ise problemi ya anlayamadığı ya da herhangi bir çaba göstermediği belirlenmiştir. Plan hazırlama basamağında öğrencilerden hiç biri uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji belirleyememiş, sadece dördü çözüme yardımcı olacak strateji belirleyebilmiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerden sadece ikisi uygun ve doğru sonuca ulaşırken, dördü bir kısmı doğru olan bir çözüme ulaşabilmiştir. Buna karşın öğrencilerden 14'ü ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamamış ya da herhangi bir çözüm yapmamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin neredeyse hepsi (19) sonucun nasıl doğrulanacağını bilememişlerdir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerin hiçbiri mantıklı ve çözülebilir bir problem oluşturamamış, öğrencilerin yarısından fazlası ise ya oluşturulan problemde mantık hatası yapmış ya da aynı problemi yazmışlardır. Aşağıda Tablo 6'da ise beşinci sınıf öğrencilerinin her üç probleme vermiş oldukların yanıtların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 6. 5. sınıf öğrencilerinin cevaplarının genel değerlendirmesi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	3	7	6	4	2	5	5	8	3	6	8	2	0	1	1	21	2	2	11	6

Tablo 6 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama olarak üçü verilen problemleri tam olarak anlamış, yedisi problemin sadece bir parçasını anlamış, altısı problemi anlamamış ve dördü ise problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinden ortalama olarak yedisi ya uygun çözüme ulaştıracak bir strateji belirlemiş ya da çözüme yardımcı bir strateji belirleyebilmiştir. 13 öğrenci ise ya herhangi bir strateji belirlememiş ya da uygun olmayan bir strateji belirlemiştir. Bu öğrencilerden dokuzu bir kısmı doğru olan bir çözüm veya doğru bir çözüm ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin çoğu elde edilen sonucun herhangi bir değerlendirmesini yapmamıştır. Problem ortaya atma ise ortalama olarak sadece iki öğrenci mantıklı ve çözülebilir bir problem yazmıştır. Çoğu öğrencinin mantık hatalı, çözülemez problemler yazdığı Tablo 6’da görülebilmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve bu öğrencilerin becerileri aşağıda sunulmuştur. İlk olarak Tablo 7’de öğrencilerin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi sunulmuştur.

Tablo 7. 6. sınıf öğrencilerinin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	13	7	5	0	4	9	4	8	12	1	12	0	0	3	4	18	5	7	13	0

Tablo 7 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden 13’ünün problemi tamamıyla anladıkları, yedisinin ise problemin bir bölümünü anladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden beşi ise problemi hiç anlayamamıştır. Bu sorunun plan hazırlama basamağında, öğrencilerden dördü uygun bir stratejiyi belirleyebilmiştir. Ancak 21’i ya strateji belirlemek için herhangi bir çaba göstermemiş ya da doğru bir stratejiyi belirleyememiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerden 13’ü uygun ve doğru bir sonuca ulaşamazken 12’si uygun ve doğru sonuca ulaşabilmiştir. Değerlendirme basamağında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (18) sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem çözme becerisinin en üst basamağı olan problem ortaya atma basamağında öğrencilerden yalnızca beşi mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken, yedisi problemin değerlerini değiştirerek yeni

bir problem oluşturabilmiştir. Öğrencilerden 13'ü ise oluşturulan problemde mantık hatası yapmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, problemi tam olarak anlayan öğrenci sayısı ile uygun ve doğru çözüme ulaşan öğrenci sayısının çok yakın olduğu; problemin bir parçasını anlayan ya da problemi anlamayan öğrenci sayısının toplamının, yanlış çözüm yapan öğrenci sayısına eşit olduğu görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında ise öğrencilerin büyük bir kısmının oluşturduğu problemde mantık hatası yaptığı görülmektedir. Tablo 8'de altıncı sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 8. 6. sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	5	14	5	1	0	6	6	13	4	5	15	1	0	1	4	20	3	8	14	2

Tablo 8'e göre, problemi anlama basamağında öğrencilerden beşi problemi tam olarak anlarken, 14'ü ise problemin bir parçasını anlamıştır. Plan hazırlama basamağında öğrencilerin hiç biri uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji belirleyememiştir. Planın uygulamasında ise öğrencilerden dördü doğru ve uygun çözüme ulaşırken, 21'i doğru çözüme ulaşamamıştır. Değerlendirme basamağında önceki tabloların bulgularına paralel olarak öğrencilerden 20'sinin sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında ise öğrencilerden yalnızca üçü mantıklı ve çözülebilir bir problem oluşturabilmiştir. Buna karşın öğrencilerden 14'ü oluşturulan problemde mantık hatası yapmış, istenen performansı gösterememiştir. Bu bulgulardan öğrenciler problemi anlama, plan hazırlama ve planı uygulama basamaklarında düşük performans gösterdiği görülebilmektedir. Problemi tam olarak anlayamayan öğrencilerin büyük bir kısmının çözüme ulaştırıcı strateji belirleyemeyip, doğru çözüme ulaşamadıkları görülmektedir. Öğrenciler problemi anlamada verilen problemi değiştirmeden olduğu gibi yazmış ve problemi tam olarak anladıklarını düşünmüşlerdir. Aşağıda bu duruma bir örnek sunulmuştur.

"A firmasının ürünlerinin 5/6'si, B firmasının ürünlerinin 3/5'ü kadar A firması 3600 ürünü olduğu için, B firmasının ürün sayısı kaçtır?" (6-Ö₂₅)

6-Ö₂₅ kodlu öğrencinin problemi aynen yazdığını, hatta 36000 yerine 3600 yazarak problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermediği görülmektedir. Tablo 9’da altıncı sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 9. 6. sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	13	9	2	1	3	2	3	17	11	6	7	1	0	2	4	19	1	7	14	3

Tablo 9’a göre, öğrencilerden 13’ünün problemi tamamıyla anladıkları, dokuzunun ise problemin bir bölümünü anladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden üçü ise problemi anlamak için herhangi bir çabada bulunmamış veya problemi anlayamamıştır. Bu sorunun plan hazırlama basamağında öğrencilerden 22’si doğru bir stratejiyi belirleyemez ya da herhangi bir çaba göstermez iken, sadece üçü uygun bir stratejiyi belirleyebilmiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerden 14’ü doğru ve uygun bir sonuca ulaşamazken 11’i doğru ve uygun sonuca ulaşabilmişlerdir. Değerlendirme basamağında öğrencilerden 19’unun sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerden yalnızca biri çözülebilir ve mantıklı bir problem oluştururken, öğrencilerden 14’ü ise oluşturulan problemde mantık hatası yapmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, problemi anlama basamağında problemi tam olarak anlayan öğrencilerin çoğunun plan hazırlama basamağında herhangi bir strateji belirleyemediği halde planı uygulama basamağında uygun ve doğru çözüme ulaştığı görülmektedir. 6-Ö₂ kodlu öğrencinin cevabı aşağıda verilmiştir.

“5/2 m kumaştan bir pantolon yapılıyor. Bir pantolon da 40 TL’den satılıyor. 50 m kumaştan yapılan pantolonların kaç TL gelir elde ettiği soruluyor.” (6-Ö₂)

6-Ö₂ kodlu öğrencinin problemi kendi cümleleriyle ifade ederek tam olarak anladığı görülmektedir. Plan hazırlama basamağı için herhangi bir ifadeye yer vermeyip strateji belirlememiştir. Planı uygulama basamağında ise 50’yi 5/2’ye bölerek pantolon sayısını 20 bulmuş, 20 ile pantolonun tane fiyatı olan 40’ı çarparak 800 TL gelir elde ettiğini bulmuştur. Aşağıda Tablo 10’da ise altıncı sınıf öğrencilerinin her üç probleme vermiş oldukların yanıtların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 10. 6. sınıf öğrencilerinin cevaplarının genel değerlendirmesi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	4	3	0,6	0,3	1	0,6	1	6	4	2	2	0,3	0	0,6	1	6	0,3	2	5	1

Tablo 10 incelendiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin ortalama olarak dördü verilen problemleri tam olarak anlamış, üçü problemin sadece bir parçasını anlamış, çok azı ise ya problemi anlamamış ya da problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Plan hazırlama basamağında ortalama olarak yedi öğrencinin herhangi bir strateji seçmediği görülmektedir. Tablo 10'a göre ortalama altı öğrencinin uygun ve doğru çözüme ulaştığı belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerin ortalama olarak sonucu değerlendirmede ve mantıklı-çözülebilir problemler yazmadığı görülmüştür.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve bu öğrencilerin becerileri aşağıda sunulmuştur. İlk olarak Tablo 11’de birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi sunulmuştur.

Tablo 11. 7. sınıf öğrencilerinin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	10	7	1	1	2	8	1	8	11	6	2	0	0	1	4	14	1	5	8	5

Tablo 11 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden 10’unun problemi tamamiyle anladıkları, yedisinin problemin bir parçasını anladıkları belirlenmiştir. Planı hazırlama basamağında öğrencilerden yalnızca ikisi uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji belirlemiştir. 17’sinin ise doğru bir stratejiyi belirleyemediği veya strateji belirlemeye yönelik herhangi bir çaba göstermediği görülmektedir. Planı uygulama basamağında öğrencilerden 11’inin uygun ve doğru çözüme ulaştığı görülmüştür. Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin yarısından fazlası (14) sonucun nasıl doğrulanacağını bilememişlerdir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerden sadece biri çözülebilir ve mantıklı bir problem, beşi ise problemdeki değerleri değiştir-

mek suretiyle yeni bir problem oluşturabilmiştir. Tablo 11'e göre, ortaya çıkan önemli bulgulardan biri planı uygulama basamağında uygun ve doğru çözüme ulaşan öğrencilerin çoğu, değerlendirme basamağında istenen performansı gösterememişlerdir. Aşağıda bu duruma bir örnek sunulmuştur.

"Problemde aşama aşama çarpma toplama ve çıkarma işlemleri yaptım" (7-Ö₁)

$$100:4 = 25 \qquad 75:5 = 15$$

$$25.3 = 75 \qquad 15.3 = 30$$

7-Ö₁ kodlu öğrenci planı uygulama basamağında işlemsel bilgilerle uygun ve doğru bir çözüm yapabilmiş; ancak değerlendirme basamağında sonucun nasıl doğrulanacağını bilemeyip boş bırakmıştır. Tablo 12'de yedinci sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 12. 7. sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)				
A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	
f	5	10	1	3	1	1	2	15	3	1	14	1	0	2	1	16	2	2	12	3

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerden beşinin problemi tamamıyla anladıkları, 10'unun ise problemin bir bölümünü anladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden dördü ise problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiş veya problemi anlayamamıştır. Plan hazırlama basamağı ile ilgili olarak öğrencilerden sadece biri uygun bir stratejiyi belirleyebilmiştir. 18'i ise doğru bir strateji belirleyememiş veya strateji belirlemek adına herhangi bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerden yalnızca üçü doğru ve uygun sonuca ulaşabilmiştir. Ancak 16'sı doğru ve uygun bir sonuca ulaşamamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerden 16'sının sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında ise öğrencilerden ikisi mantıklı ve çözülebilir bir problem yazabilmiştir. Öğrencilerden 12'si ise oluşturulan problemde mantık hatası yapmıştır. Bu bulgulardan plan hazırlama basamağında çözüme ulaştırıcı stratejiyi belirleyemeyen çoğu öğrencinin planı uygulama basamağında uygun ve doğru çözüme ulaşamadıkları görülmektedir. Tablo 13'te yedinci sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 13. 7. sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi

f	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
8	3	6	2	0	3	1	15	2	4	10	3	0	1	2	16	2	4	6	7	

Tablo 13 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden 11'i gerekli performansı gösterebilmiş, sekizi ya problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiş ya da anlamamıştır. Plan hazırlama basamağında öğrencilerin yarıdan fazlası (15) herhangi bir strateji belirlememiştir. Planı uygulama basamağında öğrencilerden sadece ikisi uygun ve doğru çözüme ulaşabilmiş, 17'si ise istenen performansı gösterememiştir. Değerlendirme basamağında öğrencilerin neredeyse tamamı (16) sonucu nasıl doğrulayacağını bilememiştir. Problem ortaya atma basamağında ise öğrencilerden sadece ikisi mantıklı ve çözülebilir bir problem, dördü problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturabilmiştir. Bu bulgularda dikkat çeken en önemli nokta, problemi anlayamayan öğrencilerin çoğu strateji belirleyememiş ve doğru çözüme ulaşamamışlardır. 7-Ö₁₃ kodlu öğrencinin cevabı bu bulguyu en iyi şekilde destekler niteliktedir.

“Su bidonu kaç L’dir?”

$$24 \times 2 = 48 \quad \underline{48} \quad (7\text{-}\ddot{O}_{13})$$

7-Ö₁₃ kodlu öğrenci problemi anlama basamağında ‘su bidonu kaç L’dir?’ yazarak sanki su bidonu boşken ya da doluyken ağırlığını soruyor gibi düşünerek problemi anlayamadığı görülmektedir. Plan hazırlama basamağında herhangi bir strateji seçmeyip yanlış çözüm yapmıştır. Aşağıda Tablo 14’te ise yedinci sınıf öğrencilerinin her üç probleme vermiş oldukları yanıtların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 14. 7. sınıf öğrencilerinin cevaplarının genel değerlendirmesi

f	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
8	7	3	2	1	4	1	13	5	4	9	1	0	1	2	15	2	4	9	5	

Tablo 14 incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin ortalama olarak sekizi verilen problemleri tam olarak anlamış, yedisi problemin sadece bir parçasını anlamış, üçü problemi anlamamış ve sadece ikisi problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Öğrencilerden 14'ü ya uygun olmayan bir strateji seçmiş ya da herhangi bir strateji seçmemiştir. Bunun yanı sıra dokuzu uygun ve doğru veya kısmen doğru çözüme ulaşabilmiştir. 10'u ise uygun ve doğru olmayan bir çözüm gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden çoğu (17) sonucu herhangi bir şekilde değerlendirememiştir. Bununla birlikte altı öğrenci ya verilenleri değiştirerek ya da mantıklı-çözülebilir bir problem yazmıştır.

Çalışmanın dördüncü ve son araştırma sorusu “Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve oluşturma becerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve bu öğrencilerin becerileri aşağıda sunulmuştur. İlk olarak Tablo 15'te öğrencilerin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi sunulmuştur.

Tablo 15. 8. sınıf öğrencilerinin birinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	16	6	1	1	6	4	0	14	15	6	3	0	0	12	3	9	7	1	13	3

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerden 16'sının problemi tamamıyla anladıkları, altısının ise problemin bir bölümünü anladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden ikisi ise problemi anlayamamış veya anlamaya yönelik herhangi bir çabada bulunmamışlardır. Plan hazırlama basamağında ise öğrencilerden sadece altısı uygun bir stratejiyi belirleyebilmiştir. 18'i ise uygun stratejiyi belirlemek için ya herhangi bir çaba göstermemiş ya da doğru bir strateji belirleyememiştir. Planı uygulama basamağında öğrencilerden dokuzu doğru ve uygun bir sonuca ulaşamamıştır. Bununla birlikte 15'i doğru ve uygun sonuca ulaşabilmiştir. Değerlendirme basamağında öğrencilerden dokuzunun sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerden yedisi mantıklı ve çözülebilir bir problem yazabilmişlerdir. Ancak öğrencilerden yarıdan fazlası (16) problem oluşturma basamağında herhangi bir performans gösterememişlerdir. Bu bulgulardan problemi anlama basamağında problemi tam olarak

anlayan öğrencilerin büyük bir kısmının işlemsel bilgilerin ağırlıkta olduğu problemi uygulama basamağında uygun ve doğru çözüme ulaştıkları; ancak bazı öğrencilerin planı hazırlama basamağında uygun stratejiyi belirleyemedikleri görülmüştür. 8-Ö₇ kodlu öğrencinin cevabı örnek olarak sunulmuştur.

“Çiftlikteki hayvanlardan on tanesinden 3’ü koyun 8 tanesinden biri inektir. Geriye kalanı tavuktur ve hayvan sayısı 150 ile 200 arasında olacaktır.” (8-Ö₇)

8-Ö₇ kodlu öğrencinin problemi anlama basamağında problemi tam olarak anladığı, plan hazırlama basamağında herhangi bir strateji seçmediği halde planı uygulama basamağında uygun ve doğru çözüme ulaştığı görülmüştür. Aşağıda Tablo 16’da sekizinci sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ait cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 16. 8. sınıf öğrencilerinin ikinci probleme ilişkin cevaplarının analizi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	10	5	7	2	1	2	6	15	1	2	20	1	0	1	0	23	3	6	10	5

Tablo 16’ya göre, problemi anlama basamağında öğrencilerden 10’unun problemi tamamıyla anladıkları, altısının ise problemin bir kısmını anladıkları belirlenmiştir. Plan hazırlama basamağında öğrencilerden sadece biri uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji belirleyebilmiştir. Buna karşın 15’inin ise uygun strateji seçmek için herhangi bir çaba sarf etmediği görülebilmektedir. Planı uygulamada ise 20’si doğru ve uygun bir sonuca ulaşamamıştır. Sadece bir öğrenci uygun ve doğru sonuca ulaşabilmiştir. Değerlendirme basamağında öğrencilerden biri dışında 23’ünün sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. 8-Ö₈ kodlu öğrencinin cevabı aşağıda sunulmuştur.

“1/3’inin giden aracın geriye kalan yolunu bulurum. Sonra geriye kalan yolun 3/5’ünü bulurum ve bulduğum sonuçtan geriye kalan mesafeyi bulurum ve 120’yi çıkan sonuca bölerim ve yolun tamamını bulurum.” (8-Ö₈)

8-Ö₈ kodlu öğrenci problemin çözümünde başvurulacak işlemleri sırasıyla yazıp uygun çözüme ulaştırıcı bir strateji seçmiş, seçtiği strateji 8-Ö₈’i uygun ve doğru çözüme ulaştırmıştır. 8-Ö₈ çözümünde, yolun 1/3’ini giden aracın kalan yolunu bulmuş, 2/3 ile 3/5’i çarparak kalan yolun 3/5’ünü bulmuştur.

Geri kalan yolu bulmak için bütünden çıkarmış; 120'yi çıkan sonuca bölerek kesri verilen ifadenin tamamını bulma ile yolun tamamını bulmuştur. 8-Ö₈ değerlendirme basamağında bulduğu sonucun doğru olup olmadığını mantıksal olarak doğrulamış, problem ortaya atma basamağında problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem ortaya koymuştur. Aşağıda problem ortaya atma basamağına ilişkin cevap görülebilmektedir.

“Bir araç gideceği yolun 2/5'sini gidiyor ve geri kalan yolun 1/3'ini gidiyor. Geriye kalan yol 240 km olduğuna göre yolun tamamı ne kadardır?” (8-Ö₈)

8-Ö₈'in yazmış olduğu yukarıdaki problemde sorulan probleme benzer bir hareket problemi oluşturduğu sadece problemdeki değerleri değiştirdiği görülmüştür. Aşağıda Tablo 17'de sekizinci sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ait cevaplarının analizi yer almaktadır.

Tablo 17. 8. sınıf öğrencilerinin üçüncü probleme ilişkin cevaplarının analizi

f	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
	11	8	4	1	3	5	4	12	8	7	6	3	0	8	6	10	1	6	11	6

Tablo 17 incelendiğinde, problemi anlama basamağında öğrencilerden 11'inin problemi tamamıyla anladığı, sekizinin ise problemin bir kısmını anladıkları belirlenmiştir. Plan hazırlama basamağında öğrencilerden 21'i strateji belirlemek için ya hiç çaba göstermemiş ya da doğru bir strateji belirleyememiştir. Planı uygulamada ise öğrencilerden sekizi uygun ve doğru sonuca ulaşırken, yedisi bir kısmı doğru olan bir çözüme ulaşabilmiştir. Buna karşın öğrencilerden dokuzu ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamamış ya da herhangi bir çözüm yapmamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerden sekizi sonuçları mantıksal olarak doğrulayabilmiş, altısı sonuçları kısmen doğrulayabilmiştir. Buna karşın öğrencilerden 10'unun sonucun nasıl doğrulanacağını bilemedikleri görülmektedir. Problem ortaya atma basamağında öğrencilerden sadece biri mantıklı ve çözülebilir bir problem oluşturmuş, öğrencilerin yarısından fazlası (17) ise ya oluşturulan problemde mantık hatası yapmış ya da aynı problemi yazmışlardır. Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin yarısı planı hazırlama basamağında herhangi bir strateji belirlemeden

çözümüne ulaşmak istemişlerdir. Öğrencilerin cevap kâğıtları incelendiğinde dikkat çekici olan bulgulardan bir diğeri ise, problemin bir parçasını anlayan öğrencilerin, çözüme yardımcı olacak bir strateji belirleyip, bir kısmı doğru olan bir çözüme ulaşmasıdır. Aşağıda Tablo 18’de ise sekizinci sınıf öğrencilerinin her üç probleme vermiş olduklarının yanıtların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 18. 8. sınıf öğrencilerinin cevaplarının genel değerlendirmesi

	Problemi Anlama (A)				Plan Hazırlama (B)				Planı Uygulama (C)				Değerlendirme (D)				Problem Ortaya Atma (E)			
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4
f	12	6	4	1	3	4	3	14	8	5	10	1	0	7	3	14	4	4	11	5

Tablo 18 incelendiğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalama olarak 12’si verilen problemleri tam olarak anlamış, altısı problemin sadece bir parçasını anlamış, dördü problemi anlamamış ve sadece bir tanesi problemi anlamak için herhangi bir çaba göstermemiştir. Öğrencilerden yedisi çözüme yardımcı veya çözüme ulaştırıcı bir strateji belirleyebilmiştir. Bunun yanı sıra 17’si ya uygun olmayan bir strateji seçmiş ya da herhangi bir strateji seçmemiştir. Öğrencilerden 13’ü kısmen ya da tam doğru bir çözüm gerçekleştirmiştir. 11’i ise uygun ve doğru olmayan bir çözüm yapmıştır. 17 öğrenci sonucu ya kısmen değerlendirmiş ya da hiçbir şekilde değerlendirmemiştir. Sadece yedi öğrenci elde ettiği sonucu kısmen doğrulayabilmiştir. Sekiz öğrenci ise ya verilenleri değiştirerek ya da mantıklı-çözülebilir bir problem yazmıştır. 16 öğrenci ise mantık hatası içeren çözülemez bir problem yazmış ya da herhangi bir problem yazmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde üçer soruya ilişkin elde edilen bulgular birleştirilerek, problem çözme aşamaları ile problem oluşturma/ortaya atma başlıkları altında, sonuçlar sunulmuştur. Örneğin, beşinci sınıf öğrencilerinin her üç probleme ilişkin cevapları birleştirilmiş, problemi anlama ile ilgili sonuç/sonuçlar elde edilmiştir. Daha sonra bu başlıkla ilgili diğer sınıf düzeylerinde elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Buna göre;

Genel olarak problemi anlama basamağı ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin verilen problemleri anlayabildikleri ortaya çıkarken beşinci sınıf öğrencilerinin problemleri anlayamadıkları belirlenmiştir. Karataş ve Güven (2004) sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin çoğunun problemleri kendi ifadeleri ile açıkladıklarını, problemi anlama basamağını başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmadan elde edilen, sekizinci sınıfların verilen problemi anlayabildikleri sonucu ile Karataş ve Güven (2004) tarafından elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Sezgin-Memnun (2015) ise çalışmasında öğrencilerin problemin anlaşılmasına yönelik zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durumun ise okuduğunu anlama konusunda sorun yaşanmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin problemleri anlayamadığı görülmekte ve çalışmalar bu yönüyle paralellik göstermektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin sorun yaşama sebebi okuduğunu anlamama olabilir. Bu sebeple gelecekte okuduğunu anlama ile problem çözme arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yenilmez ve Yaşa (2007) ise çalışmalarında öğrencilerin problemleri alıştırtma tarzında çözdüklerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin problemleri anlamadan ve muhakeme etmeden verilen sayılar ve dört işlem yardımıyla bir sonuca ulaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini de ezbercilik olarak belirtmişlerdir. Çalışmalar paralellik göstermemesine rağmen, matematikte ezbercilikten kaçınmak çok önemlidir. Bunun da problem çözmenin ilk adımı olan anlama ile ortadan kaldırılabilceği düşünülmektedir. Problemi anlama, problem çözmeyi etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Baltacı, Yıldız ve Güven, 2014; Garderen ve Montague, 2003; Jitendra, Griffin, Bunchman ve Sczesniak, 2007; Karataş ve Güven, 2004). Ortaokulun ilk basamağında matematikte başarısız olan bir öğrencinin diğer basamaklarda başarısız olacağı ya da zorlanacağı düşünülmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin problem çözme başarılarını artırmak için ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin problemleri anlamalarına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalar; problemin bir öğrenci tarafından sesli olarak okunması, diğer bir öğrencinin ne anladığını diğer öğrencilere anlatması şeklinde olabilir. Diğer bir öğrenciden ise probleminden ne anladığını tahtada özetlemesi istenebilir.

Akkan, Çakıroğlu ve Güven (2009) yaptıkları çalışmalarında, kullanılan tüm sorularda, yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlar ve bu durumu da artan yaşla birlikte öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin de olgunlaşmasıyla açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da beşinci sınıf öğrencileri haricinde diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin verilen problemleri anlamalarında çok büyük sorunlar yoktur. Bu da onların zihinsel gelişimleri ve problemlere daha çok dikkat etmeleri ile açıklanabilir. Bununla birlikte verilen problemlerin anlaşılması nedeniyle öğrencilerin problem çözme esnasında hata yaptıkları ifade edilmiştir (Karataş ve Güven, 2003). Bu bağlamda beşinci sınıf öğrencilerinin çözüm sürecinde hata yapmaları olası görülmektedir. Bunu engellemek için de çözümün ilk aşaması olan anlama üzerinde beşinci sınıf düzeyinde daha çok durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu (2015) öğretmenlerin çoktan seçmeli olarak öğrencilerini değerlendirmeleri takdirde sorunlar yaşayacaklarını belirtmektedirler. Problemi anlamamış ancak doğru cevaba ulaşmış bir öğrenci ile problemi anlayarak çözen öğrencinin aynı şekilde değerlendirilmesi bu duruma örnek olarak verilebilmektedir. Ayrıca problemi anlamadan doğru sonuca ulaşan öğrencinin hata veya eksiklerinin öğretmen tarafından anlaşılamayacağı ifade edilmekte olup problem çözenin her aşamasının dikkate alınmasının gerekliliği belirtilmiştir. Çözüm sürecinde meydana gelecek hataların önlenmesi ve öğrencilerin problem çözme becerilerini tam olarak kavrayıp kavrayamadıklarının görülmesi sebebiyle ilk adımdan başlamak üzere problem çözenin tüm aşamalarına dikkat edilmesi, öğretmenlerin bu konuda gerekli özeni göstermeleri önerilmektedir. Öğrencilerin her problemi anlayıp anlamadıklarını yazılı olarak yoklamak mümkün olmayabilir. Bu durum öğrencilere de sıkıcı veya zaman kaybı olarak gelebilir. Bu noktada öğretmenler, birkaç problemi problem çözme aşamalarına uygun olarak çözdükten sonra diğer problemlerde problemlerin anlaşılıp anlaşılmadığını sözel olarak kontrol edebilirler.

Plan hazırlama basamağında öğrencilerin yetersiz olduğu ve çözüm için gerekli stratejiyi belirleyemedikleri sonucu elde edilmiştir. Büyük çoğunluğun herhangi bir plan yapmadan çözüme odaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç çalışmaya katılan öğrencilerin bu durumla nadiren karşılaşmış olmaları ile açıklanabilir. Arslan (2002) yaptığı çalışmasında yedinci ve sekizinci

sınıf öğrencilerin strateji kullanımına yönelik herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen bazı stratejileri kullanabildiklerini belirtmektedir. Gerekli eğitimlerin verilmesi ile öğrencilerin strateji kullanımını öğrenebildiği ve hatta problem çözme başarılarının da olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte verilen eğitim, olumlu tutumunda gelişmesine de katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin bir problemin çözümüne hazırlanmayı öğrenmesi onların hem başarıları hem de tutumları yönünden önemli görülmekte ve öğretmenlerin özellikle bir problemin çözümünde işe koşulacak olan stratejinin belirlenmesine yönelik sıklıkla çalışmalar yaptırılmaları önerilmektedir. Verilen bir problemin çözümü için tek bir strateji kullanılabileceği gibi birden fazla stratejinin kullanımı da mümkündür. Böyle durumlarla karşılaşılması durumunda, öğretmenin her öğrencinin soruya ilişkin stratejileri görmesi sağlanmalıdır. Arslan (2002) çalışmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerini problemler ve çözüm stratejileri hakkında bilgilendirilmelerini önermiştir. Arslan tarafından yapılan çalışma ve bu çalışma arasında on altı yıl gibi büyük bir fark olmasına rağmen, bu çalışmada elde edilen sonuç da öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin ve hatta ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekliliğini göz önüne sermektedir.

Mayer'e (1982) göre, öğrencilerin problem çözmeye karşılaştıkları zorlukların problemlerin yetersiz tanımlanmasından, başka bir deyişle problemin anlaşılması ve planın hazırlanmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen öğrencilerin planı hazırlama aşamasında yetersiz olmaları onların problem çözümlerinde zorluklarla karşılaşabileceklerinin habercisi olabilir. Bu sebeple, problem çözme ve matematik başarısının artırılması amacıyla öğretmenlerin problem çözümlerinde bu aşamaya gerekli özene göstermeleri ve öğrencilerine plan hazırlama davranışını kazandırmaları önemli görülmektedir. Bunun ise henüz öğretmenliğe başlamadan, öğretmen adayı iken öğrenilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına bu davranışı kazanmaları ve öğrencilerine nasıl kazandıracakları öğretilmelidir. Bu sebeple eğitim fakültelerinde problem-çözmeye yönelik derslerin olması önerilmektedir.

Yavuz ve Başer (2010) çalışmalarında problem çözme stratejinin öğretilmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında artış tespit etmişlerdir. Bu bağlamda plan hazırlama basamağına yönelik olarak problem-çözme stratejilerinin öğretimi ile matematiğe yönelik

olumlu tutumlar geliştirilebilir. Ayrıca Yavuz ve Başer (2010) öğrencileri kısa yoldan çözüme götürecek problemlerin, öğrencileri anlamak için yeterli olmadığını belirtmektedirler. Öğrencilerin problemi anlayıp anlamadıklarını, çözüm için hangi yolu seçtiklerini açıklamayı gerektiren problemlerin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacıların bu önerisine katılmakla birlikte, kısa yoldan çözüme gidilen problemler de dahil problem çözmenin aşamalarının kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Sezgin-Memnun (2015) çalışmasında çözüm için plan yapmaya yönelik zorluklarla karşılaşan öğrenciler olduğu gibi bu aşamayı kolay bulan öğrencilerin olduğunu da ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu çözüm için bir plan yapmasa da uygun plan yapanlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmalar paralellik göstermektedir. Problemlerin çözümü için plan yapılmasının öğretimi, problem çözme stratejilerinin öğrenilmesi karşılaşılan problemlere yatkınlık ve alışkanlık kazandırılması bakımından önemlidir (Schoenfeld, 1992; Van de Walle, 1993). Problem çözme stratejilerinin öğrenimi, plan yapma kapsamından ele alınan tahmin ve muhakeme becerilerini gelişmesine olanak sağlayabilmektedir. Bu tarz eğitimler bireylerin, problemlerin çözümlerinin farkında olmalarını sağlamakta ve düşünme becerilerini geliştirmektedir (Follmer, 2000). Bu sebeple verilen bir problemin çözümü için plan yapma aşaması, çözüm stratejilerinin öğretimini de kapsayacak şekilde derinlemesine öğretilmelidir. Bunun için de ilk olarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu konuda ne bildikleri sorgulanarak, eksiklikler tamamlanmalı, öğrencilerine bu aşamayı nasıl öğretecekleri onlara gösterilmelidir. Onlar da öğrencilerin bu aşamaları kullanmalarını sağlamalı, bu konuda onları cesaretlendirmelidirler.

Planın uygulanması aşamasında elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde uygun ve doğru çözümlere ulaşılmasına rağmen tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin problem çözümlerinde sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun uygun ve doğru olmayan çözümler ortaya koyması bu duruma örnek verilebilir. Soylu ve Soylu (2006) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin sadece işlemsel bilginin kullanıldığı problem çözümlerinde başarılı olduklarını ancak hem kavramsal hem de işlemsel bilginin gerektiği problemlerde zorluk çektiklerini ortaya koymuşlardır. Birden fazla işlem gerektiren problem çözümlerinde ise hata yaptıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar paralellik göstermekte olup, matematik derslerinde hem işlemsel

hem de kavramsal bilginin bir arada ele alındığı problemlere ağırlık verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme aşamasında sekizinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının değerlendirme yapabildiği ortaya çıkmasına rağmen tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin çözümlerini değerlendiremediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu (2015) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen *“en düşük performansı değerlendirme aşamasında göstermişlerdir”* sonucu ile paralellik göstermektedir. Gökkurt vd. (2015) öğrencilerin hatalarını, değerlendirme aşamasında görebileceklerini belirtmiş, Karataş ve Güven de (2004) öğrencilerin değerlendirme aşamasında problemin çözüm aşamasında yaptıkları hataları fark edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, değerlendirme aşaması çözümde yapılan hataların fark edilmesi ile doğru sonuca ulaşmak adına çok önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin bu aşama üzerinde titizlikle durmaları önerilmektedir.

Problem ortaya atma veya problem oluşturma aşamasında, bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin problem oluştururken mantık hataları yaptığı bu sebeple de çözülemez problemler oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca problem oluşturmada problemde verilenleri değiştirmek suretiyle problemler oluşturdukları belirlenmiştir. Tertemiz ve Sulak da (2013) benzer şekilde öğrencilerin verilenleri değiştirmeye problemler oluşturduklarını ortaya koymuştur. Kılıç (2013) ise çalışmasında öğrencilerin problem oluşturmada doğal sayılarla yapılan aritmetik işlemlerin farklı anlamlarını kullandıklarını belirlemiş ve öğrencilerin cevap vermemeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Verilenlerin değiştirilerek problem oluşturulması veya cevap verilmemesi durumları ortak noktalardır.

Türnüklü, Ergin ve Aydoğdu da (2017) çalışmalarında sadece %33'lük bir grubun matematiksel, duruma uygun ve yeterli problemler oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Oluşturulan problemlerin ise niteliklerinin genellikle düşük olduğu tespit edilmiştir. Işık ve Kar (2015) ise kesirlerle işlemlere yönelik oluşturulan problemleri incelemişler ve altıncı sınıf öğrencilerinin günlük yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Yenilmez ve Yaşa (2007) ise çalışmalarında öğrencilerin ders kitaplarındaki problemlere benzer ya da yardımcı kitaplarda gördükleri problemler gibi problemler oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Problem oluşturma dersi müfredatına girmesine rağmen

çalışmalar arasındaki paralellik dikkat çekicidir. Özellikle on bir yıl arayla gerçekleştirilmiş iki çalışma arasındaki paralellik önemlidir. Öğrencilerin hala problem oluşturmada zorluk çekmeleri, matematik derslerinde problem oluşturmaya yeterince önem verilmediğinin sinyalleridir. Bu sebeple problem oluşturma matematiğin başarısı için önemi dikkate alınarak, derslerde bu tür etkinliklere daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram (2017) benzer şekilde öğrencilerin problem oluşturmada zorlandıkları sonucu elde etmiştir. Silver ve Cai de (1996) problem oluşturmadaki yetersizlik durumunu, öğrencilerin problem oluşturmadaki deneyimlerinin yetersiz oluşuna bağlamaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin problem oluşturma etkinlikleri ile daha sık karşılaştırmaları önemli görülmektedir. Çetinkaya ve Soybaş (2018) çalışmalarında denklem verilerek problem oluşturulması şeklinde gerçekleştirilen etkinlikte başarının %28 olduğunu belirlemişler ve öğrencilerle yaptıkları mülakatlarda bu durumun sebebini öğrencilerin daha önce bu tarz soru çözmemeleri olarak ortaya koymuşlardır. Bu durum, problem oluşturmada karşılaşılan zorlukların temeli olarak görülebilir. Öğrencilerin nadiren karşılaştığı problem oluşturma etkinliklerinde zorluklarla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Birçok çalışmada (Akay, 2006; Cankoy ve Darbaz, 2010; English, 1998; Kar, Özdemir, İpek ve Albayrak, 2010; Silver, 1994; Silver ve Cai, 1996) problem oluşturabilen bireylerin problem çözmede daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Hem zorlukların ortadan kaldırılması hem de problem çözme başarısının artırılması sebepleriyle matematik derslerinde problem oluşturma çalışmalarına sıklıkla yer verilmelidir. Bunun içinde ilk olarak matematik ders kitaplarında problem oluşturma çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma İzmir ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 88 öğrenci ile sınırlıdır. Nitel bir çalışma olması bakımından öğrencilerin problem oluşturma ve problem çözme becerileri açısından bize derinlemesine bir bilgi sağlamaktadır. Ancak yine de daha geniş kapsamlı örneklerle çalışma yenilenerek, ortaokul öğrencilerinin problem oluşturma ve çözme becerileri derinlemesine araştırılmalıdır. Ayrıca daha küçük örneklerle çalışarak, problem çözme aşamalarının her birinde ortaya çıkan sorunlar veya eksiklikler ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilerek bu sorunların veya eksikliklerin nedenleri araştırılabilir. Cinsiyet faktörü ele alınmamıştır. Gelecek çalışmalarda cinsiyet faktörü de eklenerek bir değerlendirme yapılabilir. Çalışmada Kesirler konusu

genel bir çerçeve sunmak adına tercih edilmiştir. Başka bir matematik konusu belirlenerek aynı çalışma tekrar edilebilir. Çalışma nitel bir çalışma olması yönüyle de sınırlı görülebilir. Bu sebeple nicel bir yaklaşım da göz önünde bulundurulurken, karma bir çalışma ile öğrencilerin problem oluşturma ve çözme becerileri incelenebilir.

Kaynaklar

- ABU-ELWAN, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education*, 25 (1), 56-69.
- AKAY, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.
- AKAY, H., SOYBAŞ, D., & ARGÜN Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 129-146.
- AKKAN, Y., ÇAKIROĞLU, Ü., & GÜVEN, B. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 41-55.
- ALTUN, M. (2001). *Matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- ALTUN, M. (2008). *Matematik öğretimi (ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda)*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- ARIKAN, E. E., & ÜNAL, H. (2013). Problem posing and problem solving ability of students with different socio economics levels. *International Journal Social Science Research*, 2 (2), 16-25.
- ARIKAN, E. E., & ÜNAL, H. (2015a). An investigation of eighth grade students' problem posing skills (Turkey sample). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1 (1), 23-30.
- ARIKAN, E. E., & ÜNAL, H. (2015b). Investigation of problem-solving and problem-posing abilities of seventh-grade students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (5), 1403-1416. doi: 10.12738/estp.2015.5.2678
- ARSLAN, Ç. (2002). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerine bir çalışma. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bursa.

- BAKİ, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Yayınları.
- BALTACI, S., YILDIZ, A., & GÜVEN, B. (2014). Knowledge types used by eighth grade gifted students while solving problems. *Bolema*, 28 (50), 1032-1055.
- BINGHAM, A. (1998). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çeviri A. F. OĞUZKAN). İstanbul: MEB Yayınları.
- BROWN, G. T. L., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9, 105-121, doi: 10.1016/j.asw.2004.07.001.
- BUNAR, N. (2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin kümeler, kesirler ve dört işlem konularında problem kurma ve çözme becerileri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon.
- CAI, J. (1998). An investigation of U.S. and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10 (1), 37-50.
- CAI, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34 (5), 719-737. doi: 10.1080/00207390310001595401
- CAI, J., & HWANG, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 401-421. PII: S0732-3123(02)00142-6
- CANKOY, O., & DARBAZ, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- CHANG, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 265-271.
- CHANG, K. E., WU, L. J., WENG, S. E., & SUNG, Y. T. (2012). Embedding game-based problem-solving phase into problem-posing system for mathematics learning. *Computers & Education*, 58, 775-786. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.002
- CUNNINGHAM, R. F. (2004). Problem posing: An opportunity for increasing student responsibility. *Mathematics and Computer Education*, 38 (1), 83-89.
- ÇAKMAK, M. (2003). Matematik derslerinde problem çözme yaklaşımının değerlendirilmesi. Retrieved April 24, 2012, from <http://www.matder.org.tr>
- ÇANAKÇI, O. (2008). *Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul.

- ÇETINKAYA, A., & SOYBAŞ, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 169-200.
- DEMİR, B. B. (2005). *Problem kurarak ders işleniş yönteminin öğrencinin olasılık başarısına etkisi ve olasılığa yönelik tutumuna etkisi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- ENGLISH, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29 (1), 83-106.
- FIDAN, S. (2008). *İlköğretim matematik 5. sınıf dersinde problem kurma çalışmalarının problem çözme başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- FOLLMER, R. (2000). *Reading, mathematics and problem solving: The effects of direct instruction in the development of fourth grade students' strategic reading and problem solving approaches to text based, non-routine mathematical problems*. University of Widener, (Unpublished doctoral dissertation), Chester.
- GARDEREN, D. V., & MONTAGUE, M. (2003). Visuospatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18 (4), 246-254.
- GONZALES, N. A. (1996). Problem formulation: Insights from student generated questions. *School Science and Mathematics*, 96 (3), 152-157.
- GÖKKURT, B., ÖRNEK, T., HAYAT, F., & SOYLU, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 751-774.
- ISRAEL, E. (2003). *Problem çözme stratejileri, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İzmir.
- IŞIK, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölme yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 231-243.
- IŞIK, A., ÇILTAK, A., & KAR, T. (2012). Problem kurma temelli öğretimin farklı sayı algılamasına sahip 6. sınıf öğrencilerin problem çözme başarılarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (4), 71-80.
- IŞIK, C., & KAR, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11 (4), 1021-1035.
- IŞIK, C., & KAR, T. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerle ilgili açık-uçlu sözel hikayeye kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2), 230-249.

- JITENDRA, A. K., GRIFFIN, C. C., BUCHMAN, A. D., & SCZESNIAK, E. (2007). Mathematical problem solving in third-grade classrooms. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 282-302.
- JONSSON, A., & SVINGBY, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130-144. doi: 10.1016/j.edurev.2007.05.002
- KAR, T., ÖZDEMİR, E., İPEK, A. S., & ALBAYRAK, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1577-1583.
- KARATAŞ, İ., & GÜVEN, B. (2003). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı bilgi türlerinin analizi. Retrieved May 14, 2018, from http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematikkesesimakaleleri&id=68:8-sinif-ogrencilerinin-problem-cozme-surecinde-kullandigi-bilgi-turlerinin-analizi&Itemid=38
- KARATAŞ, İ., & GÜVEN, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- KATRANCI, Y. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında problem oluşturma çalışmalarının matematiksel anlamaya ve problem çözme başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul.
- KEŞAN, C., KAYA, D., & GÜVERCİN, S. (2010). The effect of problem posing approach to the gifted student's mathematical abilities. *International Online Journal of Educational Science*, 2 (3), 677-787.
- KILIÇ, Ç. (2013). İlköğretim öğrencilerinin doğal sayılarla dört işlem gerektiren problem kurma etkinliklerindeki performanslarının belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 256-274.
- KILPATRICK, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123-147). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KNEELAND, S. (2001). *Problem çözme* (Çeviri N. KALAYCI). Ankara: Gazi Kitabevi.
- LEUNG, S. S. (1993). *The relation of mathematical knowledge and creative thinking to the mathematical problem posing of prospective elementary school teachers on tasks differing in numerical information content*. University of Pittsburg, (Unpublished doctoral dissertation), Pittsburg.
- LIN, K. M., & LENG, L. W. (2008). Using problem posing as an assessment tool. Retrieved May 15, 2018, from <http://hkage.org.hk/en/events/080714%20>

APCG/02%20Curriculum%20%26%20Instruction/2.1%20Kwek%20%26%20Lye_Using%20Problem-Posing%20as%20an%20Assessment%20Tool.pdf

- MARTINEZ, M. E. (1998). What is problem solving? *The Phi Delta Kappan*, 79 (8), 605-609.
- MAYER, R. E. (1982). The psychology of mathematical problem solving. In F.K. Lester & J. Garofalo (Eds), *Mathematical problem solving: Issues in research* (pp. 1-13). Philadelphia:Franklin Institute Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MESTRE, J. P. (2002). Probing adults' conceptual understanding and transfer of learning via problem posing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (1), 9-50. doi:10.1016/S0193-3973(01)00101-0
- MISQUITTA, R. (2011). A review of the literature: Fraction instruction for struggling learners in mathematics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (2), 109–119.
- MOSKAL, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when, and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Retrieved September 10, 2015, from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- MOSKAL, B. M., & LEYDENS, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 71-81.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM) (2000). *Principles and standard for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NEWELL, J. A., DAHM, K. D., & NEWELL, H. L. (2002). Rubric development and interrater reliability issues in assessing learning outcomes. *Chemical Engineering Education*, 36 (3), 212-215.
- OLKUN, S., & TOLUK, Z. (2004). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZGEN, K., AYDIN, M., GEÇİCİ, M. E., & BAYRAM, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8 (2), 323-351.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Pub.
- POLYA, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (Çev.: F. Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- RAVID, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Pres in America.
- SCHOENFELD, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition and sense making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York, NY: Macmillan.
- SENEMOĞLU, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- SEZGIN-MEMNUN, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problem çözmeye ilişkin inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 75-98.
- SILVER, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 19-28.
- SILVER, E. A., & CAI, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27 (5), 521-539.
- SOYLU, Y., & SOYLU, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (11), 97-111.
- STOYANOVA, E. (1998). Problem posing in mathematics classrooms. In A. McIntosh & N. Ellerton (Eds.), *Research in mathematics education: A contemporary perspective* (pp.164-185). Perth: MASTEC Publication.
- STOYANOVA, E., & ELLERTON, N. F. (1996). A frame work for researching to students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- TERTEMİZ, N., & SULAK, S. E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (3), 713-729.
- TIROSH, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conception: The case of division of fraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31 (1), 5-25.
- TOLUK-UÇAR, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 166-175.
- TURHAN, B., & GÜVEN, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözmeye başarıları, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 217-234.

- TÜRNÜKLÜ, E., & YEŞİLDERE, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- TÜRNÜKLÜ, E., ERGIN, A. S., & AYDOĞDU, M. Z. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 467-486.
- VAN DE WALLE, J. A. (1993). *Elementary school mathematics teaching developmentally*. New York, NY: Longman.
- YAVUZ, G., & BAŞER, N. (2010). Problem çözme stratejisi öğretiminin matematiğe yönelik tutuma etkisi. *e-Journal of New World Science Academy*, 5 (3), 751-764.
- YENİLMEZ, K., & YAŞA, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Science Academy*, 2 (4), 272-287.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YIN, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- YUAN, X., & SRIRAMAN, B. (2010). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities. In B. Sriraman & K. Lee (Eds.), *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 5-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- ZAKARIA, E., & NGAH, N. (2011). A preliminary analysis of students' problem-posing ability and its relationship to attitudes towards problem solving. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 3 (9), 866-870.
- ZEMBAT, İ. Ö. (2007). Sorun aynı-kavramlar; kitle aynı-öğretmen adayları. *Elementary Education Online*, 6 (2), 305-312.

DEĞERLER EĞİTİMİ VE BEHİÇ AK'IN TAVŞAN DIŞLI BİR GÖZLEMCİNİN NOTLARI'NDA SEVGİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hamza AYDOĞDU¹, Esra ALKAN²

1 Dr. MEB, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, haydogdu@meb.gov.tr, ORCID ID: 0000-0002-7363-7542.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, alkanesra.63@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9805-4047.

Geliş Tarihi: 20.02.2020 Kabul Tarihi: 09.03.2020

Öz: Değer, bir toplumun sahip olduğu tutum, inanç ve kurallardır. Toplumdaki bireylerin davranışlarına yol gösteren ölçütlerdir. Toplumlar devamlılığını, düzenini sağlamak adına sahip oldukları değerleri gelecek nesillere aktarmak isterler. Ancak kimi zaman yaşanan gelişmeler ve değişmelerle bu aktarım istenilen biçimde olmayabilir. Bu sebeple değerlerin bireye belirli bir plan ve program çerçevesinde aktarılması, hedeflenen başarıya ulaşılması açısından önemlidir. Bu aktarımında öncelik aile ve okul olmakla birlikte çocuğun okuyacağı edebi eserler de büyük öneme sahiptir. Bu açıdan çocuğun okuyacağı eserler, çocuğa sahip olduğumuz değerleri aktarmak açısından zengin içerikte olmalıdır. Behiç Ak, son dönemde çocuk edebiyatı alanında yazmış olduğu eserlerle yoğun ilgi görmektedir. Bu alanda birçok ürün vermiş olan yazarın eserleri hem çocuklar hem de büyükler tarafından okunmaktadır. Son dönemde gittikçe yitirmeye başladığımız birçok değer onun eserleri sayesinde çocuklarla buluşabilmektedir. Bunlardan biri de insani, ailevi ve toplumsal olarak en çok ihtiyacımız olan sevgi değeridir. Yazar, 2019 yılında yayımladığı *Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları* adlı eserinde bu değer üzerinde yoğunlaşır. Biz de bu çalışmamızda söz konusu eserde sevgi kavramının nasıl yansıdığını araştıracağız. Çalışmamızın ana hatlarını “değer” kavramı, “değerler eğitimi” ve “inceleme” kısmı oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Behiç Ak, Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları, roman, çocuk, sevgi

THE VALUES EDUCATION AND LOVE IN “TAVŞAN DIŞLI BİR GÖZLEMCİNİN NOTLARI” OF BEHİÇ AK

Abstract:

Value is the attitude, belief and rules that a society has. They are criteria that guide the behavior of individuals in society. Communities want to convey their values to future generations in order to ensure their continuity and order. However, this transfer may not be as desired due to the developments and changes sometimes experienced. For this reason, transferring the values to the individual within a certain plan is important in order to achieve the targeted success. In this transfer, the primary works are the family and the school, but the literary works that the child can read are of great importance. In this respect, the works that the child will read should be rich in terms of conveying the values we have to the child. Behiç Ak draws great attention with the works he has written in the field of children's literature recently. The works of the author, who gave many products in this field, are read by both children and adults. Many values that we have begun to lose more and more recently can meet children thanks to his works. One of them is the concept of love that we need the most, humanitarian, family and social. The author focuses on this value in his work titled Notes of a Rabbit Gear Observer published in 2019. In this study, we will investigate how the concept of love reflects in the work in question. The concept of “value”, “values education” and “analysis” will form the main lines of our study.

Key Words: Values education, Behiç Ak, Notes of a Rabbit-toothed Observer, novel, child, love.

Giriş

Asıl mesleği mimarlık olan Behiç Ak, çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarına 1982 yılında başlar. İlk kitabı 1986 yılında yayımlanan *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı*, Japonya da bir sergi olarak katıldığı ve aslında bir yarışma olduğunu bilmediği bir organizasyonda ödül kazanmasıyla ortaya çıkmıştır.

Sonraki zamanlarda ise kitapları Türkiye, Çin, Kore ve Almanya gibi farklı ülkelerde yayımlanır¹.

Behiç Ak, çocuk romanları, öyküleri, tiyatroları yanında belgesel film yönetmenliği ve karikatürist olarak da üretken ve çok yönlü bir yazardır. Günümüz çocuk edebiyatı yazarları arasında ilgiyle okunan Ak, bilimsel anlamda da birçok araştırmaya konu olmuştur. Behiç Ak'ın çocuk edebiyatına armağan ettiği eserlerin pek çoğunun kaynağı; doğa, çocuklar ve yaşadığımız kentlerdir. Aynı zamanda eserlerini de resimleyen Ak, kişileri yaşadıkları toplumdan soyutlamadan ele alır. Endüstri faaliyetleri çocuğu doğal ortamından kopardığı için bütün öykülerinin konularının mahallelerde geçmesini arzulayan Ak, “çocukların sokaklarda, deniz kenarında, suların içinde, vapurda, trende oldukları; çevreleriyle toplumla bütünleştikleri hikâyeler yazmak” istediğini belirtir (Sağlam, 2014, 19).

Çocuk kitapları yazmanın “yüksek ve rafine bir çalışma” (Atlı, 2014) gerektirdiğini belirten yazar, işini ciddiyetle yaptığını ve kitaplarının üzerinde uzun süre düşündüğünü belirtir. Edebiyatın çocuğun eğitimindeki yeri ile ilgili olarak; “kitaplarımın hiçbirini çocukları eğitmek için ya da çocuk eğitimin bir parçası olsun diye yazmıyorum” (Avcı, 2012) diyerek edebî eserlerin önceliğinin eğiticilik olmadığını belirtir. Çocukların hayata farklı bir açıdan bakmalarını amaçlayan yazar, eserlerinde nasihatler dayatmaz, çocuğu özgür bırakır. Çocuğa sadece hayatın iyi yanlarını değil karşılaşılabilecekleri zorlukları da vermek isteyen yazar, olumsuz hadiseleri anlatırken bile pozitif bir dil kullanmayı tercih eder.

Eserlerinde zengin içeriklere yer veren yazar aynı zamanda güncel meselelere değinmeyi ihmal etmez. Toplumda görülen değişimleri ve bunların insanlar üzerindeki etkisini eleştirel ve mizahi bir dille ele alır.

Kaleme aldığı eserleriyle birçok ödüle layık görülmüş ve çok sayıda çalışmaya konu olan yazarın, Tombiş Kitaplar ve Gülümseten Öyküler dizileri olmak üzere birçok çocuk öyküsü ile *Eve Giden Küçük Tren*, *Çatıdaki Gezegen*, *Bulutlara Şiir Yazan Çocuk* gibi çocuk romanları da vardır. Behiç Ak, eğiticilik vasfını öne çıkarmak istemese de çoğu eserinde değerler eğitiminin yoğun olarak geçtiğini söyleyebiliriz. Bu hususta birçok yüksek lisans tezinin

1 Geniş bilgi için bk. Esra Alkan, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Muhteva*, VAN. YYÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

yapılması da bunun bir göstergesidir². 2019'da yayımladığı *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları* ise özellikle sevgi değerini öne çıkarmasıyla dikkat çeker. Biz de bu makalemizde Behiç Ak'ın söz konusu eserini değerler eğitiminin en önemli kaynaklarından biri olan "sevgi" temi etrafında incelemeye çalışacağız. Esere geçmeden önce "değer" kavramı ve "değerler eğitimi" üzerine açıklayıcı bilgiler vermeyi uygun gördük.

Değer Kavramı

Değer kavramı; felsefe, sosyoloji, psikoloji başta olmak üzere birçok bilim dalının çalışma konusu olmuştur. Her bilim dalının değer kavramını kendi ilgisi etrafında incelemesi bu kavramın genel kabul görececek bir tanımını yapmayı zorlaştırmıştır. Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan *Türkçe Sözlük*'te değer; "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevî öğelerin bütünü" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011, 607). Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valere" kökünden türeyen bu kavram; Znaniecki tarafından da ilk kez sosyal bilim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Ulusoy ve Dılmaç, 2012, 6).

2 Bkz. Hikmet Canbay, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Doğacı Zekâ Alanı Açısından İncelenmesi*, (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale, 2011; Erdem Abacı, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, (Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2018; Yağmur Arıkan, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Bakımından İncelenmesi*, (Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2018; Necati Kirazlı, *Behiç Ak'ın Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi*, (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2018; Emine Karadeniz, *Behiç Ak'ın Çocuk Hikâyelerinin Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi*, (Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, 2019; Sinan Yeniay, *Behiç Ak'ın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2019; Sevde Nur Ören, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitici İletiler Üzerine Bir Araştırma*, (Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2019; Aycan Altuntaş, *Behiç Ak'ın Çocuk Romanlarında Erdemler ve Karakter Güçler*, (İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya, 2019; Zafer Yıldız, *Türk Çocuk Yazını Eseri Olarak Behiç Ak'ın "Tombiş Kitaplar" Serisi Üzerine Derlem Tabanlı Bir Araştırma*, (Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin, 2019; Ramazan Başar, *Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Değerler Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı*, (Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya, 2019.

Mengüsoğlu değer kavramını geniş anlamda, “her türlü amaç ve hedefler, her türlü ilgi ve çıkarlar; tutkular, her türlü idealler, her türlü güç ve iktidar etkenler, her türlü ün ve şan hırsı; yerme, övme, saygı ve saygısızlık, inanma ve inanmama, sözünde durma ya da durmamama, dürüstlük, sevgi ve nefret gibi duygusal edinimler ve amaçlar” olarak tanımlar (Mengüsoğlu, 2000, 198).

Schwartz ise bunu, “genellikle davranışların seçilmesine, olayların ve insanların değerlendirilmesine, davranışların açıklanmasına yardımcı olan sosyal bir aktör” olarak nitelendirilmektedir (Dereli ve Apay, 2012, 1250). Ulusoy ve Dilmaç ise değeri, “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanın davranışlarına yön veren inançlar bütünü” olarak ifade eder (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, 16).

Aydın ve Gürler ise değeri, “arzu edilen şey, olaylar karşısındaki insan tutumu” olarak tanımlarlar. Değerleri, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlar, davranışlarımıza yol gösteren ölçüler olarak ifade ederler. Diğer bir söylemle değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan önem ya da üstünlük olduğunu belirtirler (Aydın ve Gürler, 2012, 4).

Hökelekli’ye göre değer, “davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlaklılığını belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır.” (Hökelekli, 2013, 285).

Değerle ilgili tanım ve kavramlar oldukça fazla ve çeşitli zenginliklere sahiptir. Bu da kavramın geçmişten günümüze oldukça uzun ve kapsayıcı yolculuğundan, her ülke, toplum, aile ve gruplara göre kavramın değişken özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan değer; “inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgular ve belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakla beraber, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar” olarak da gösterilmektedir. Değer “bireylerin topluma uyumunu” sağlayan kalıplardır (Elbir ve Bağcı, 2013, 1321-1333). Bireyin çevresiyle etkileşimiyle “içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar” (Akbaş, 2004, 44), “toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütler” (Özensel, 2003, 219), paylaşılmış ve genelleşmiş tutumlar olarak da ifade edilmektedir (Yapıcı ve Zengin, 2003, 180).

Yukarıda aktarmaya çalıştığımız tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere birçok disiplin tarafından da değerle ilgili ortak bir tanım yapmak güçtür. Psikoloji, değerleri “bireysel düzeyde incelerken felsefe ya da sosyolojide değerler ideal yaşam biçimi” ile ilgili olarak ele alınmaktadır (Yılmaz, 2008, 45). Sosyolojik açıdan anlamı daha ağır basan değer kavramını sosyologlar, toplumun temel kültürel unsurlarını oluşturmasından kaynaklı birey-toplum ilişkilerini etkileyen ve düzenleyen nitelikler olarak tanımlar (Erol, 2014, 16). Değerler, toplumun büyük kısmı tarafından benimsenen, bireylere rehberlik eden, toplumun devamlılığını sağlayan ortak tercihler ve kanaatlerdir. Bireyler, “içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağı” (Dilmaç vd., 2009, 29) elde ederler.

Değerlerin sınıflandırılması hususunda ilk test Edward Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger, değerleri altı bölüme ayırmış, her davranışın altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Genel olarak bunlar kesin çizgilerle birbirinden ayrılamazlar (Demirci ve Tokdemir, 2008, 72). Spranger değerleri; “bilimsel değer, ekonomik değer, estetik değer, sosyal değer, politik değer, dini değer” olarak belirlemiştir. Spranger’in bu ayrımı, değerlerle ilgili yapılan sınıflamalar içinde en çok tercih edilen olması açısından da önemlidir.

Rokeach ise değerleri “amaç ve araç değerler” olarak ikiye ayırmıştır. Amaç değerler yaşamın temel amaçlarını (Örneğin, rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, ulusal güvenlik vb.), araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarını (örneğin, hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.) kapsar (Akbaş, 2004, 57).

Schwartz ise değerleri 10 temel tip olarak gruplamıştır. Bu gruplarda bulunan değer sayısı elli altıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, 61). Schwartz değerleri bireysel ve kültürel olmak üzere iki düzeyde ele alır. Bireysel seviyedeki incelemelerde değerler, kişilerin hayatlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınır. Kültürel seviyedeki değerler incelemesinde ise amaç toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektedir (Aydın ve Gürler, 2012, 12).

Bülent Dilmaç, insani değerler eğitimi üzerinde çalışmıştır. “İnsani Değerler Eğitimi Programı” adı altında yapmış olduğu çalışmada önce insani

değerlerin neler olduğuna değinmiş ve bu programın beş temel evrensel nitelikli özelliklerinden bahsetmiştir. Bu değerleri şöyle sınıflar: Sevgi, Hakikat, İç Huzur, Doğru Davranış, Şiddetten Kaçınma (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000, 199-208).

Değerler Eğitimi

Değerler, “öğretilebilir ve öğrenilebilir” olgulardır. Birey, değerlere sahip olarak doğmamaktadır. Değerlerin farklı toplumlarda farklı şekiller alması ve farklı olarak yorumlanması da onların sonradan yaşanmış ve öğrenilmiş olduğunu gösterir. Durumlara göre nasıl davranmamız gerektiğini, yaşadığımız toplumdaki yetişkin bireylerden veya yaşitlarımızdan öğreniriz. Bu sebeple değerler aynı zamanda bir eğitim konusudur. (Aydın, 2019, 16-19).

Eğitim sisteminin temelindeki hedeflerden biri de toplumun ortak değerlerini sonraki nesillere aktarmak ve bireylere bu değerleri öğretmektir. Bununla birlikte “zamanla değişen değerlerin yerine uygun değerler koymak”tır (Hökelekli, 2013, 288). Dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişimler milletlerin sahip oldukları değerlerde de farklılaşmaya sebep olmuştur. Bu farklılaşmalar ve var olan değerlerin gelecek nesillere aktarılabilmesinden duyulan endişe değer konusuna verilen önemin artmasına ve bu alanda yapılan çalışmaların yoğunlaşmasına imkân vermiştir. “Bu değişim ve gelişmelerin bireylerin ve toplumların değer yargılarına olumlu yansımada bireye, önce aile ortamında daha sonra da formal eğitim kurumları aracılığı ile kazandırılan değer/değerler oldukça önem kazanmaktadır.” (Güven, 2013, 357)

Eğitim-öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla değerlerin öğretilmesi eğitimin önceliklerindedir. Eğitimin, toplumsal yaşam içinde evrensel, yerel ve kültürel değerler sistemini bireylere aktarma noktasında önemli bir görev üstlendiği yadsınamaz bir gerçektir. “Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde bunların vatanseverlik, sağlıklı, temiz, düzenli ve tertipli, adil, yaratıcı, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bu ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder.” (Akbaş, 2008, 10)

Millî Eğitimin Genel Amaçları, bu amaçlara uygun hazırlanmış öğretim programları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu amaçlar altında, öğrencilere kazandırılması gereken bazı değerlere yer verilir: “....Türk milletinin millî,

ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; (...) Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş (...); Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler..." (Ersoy ve Şahin, 2012, 1536) yetiştirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı özellikle 2003 yılından itibaren bu konuda çeşitli çalışmalar yapmakta, değer eğitimine öğretim programlarında yer vermektedir. Bu nedenle değerler eğitimi son zamanlarda eğitimcilerin ilgilerini yoğunlaştırdıkları hedeflerin başında gelmeye başlamıştır. İstenilen davranışların bireylere kazandırılması ve kültürün aktarımı açısından değerler eğitimi önemi yadsınamayacak bir yere sahiptir. Çocuğun doğduğu andan itibaren ilk olarak aileden ve çevreden edinmeye başladığı değerler okul hayatıyla birlikte daha sistemli bir hale dönüşmektedir. Çocuğun değer edinimi sürecinde okulun ve eğitim materyallerinin etkisi oldukça büyüktür.

Sahip olunan değerler bireyin gelecekteki kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli olanları kazanması, yenilerini keşfederek onları benimsemesi; bütün bu değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirerek davranışlara dönüştürmesi gerekir. "Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine"; "okulun kendi sorumluluğunu ve toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla, gençlerin değer edinmelerini ya da değerlerini geliştirmelerine yönelik yapmış olduğu uygulamalar" genel olarak değerler eğitimi olarak adlandırılmaktadır. (Yaman, 2014, 18; Kattılmış, 2010, 31)

Türk eğitim sistemindeki ders programları incelendiğinde değerlerin MEB'in 2005 programlarında açıkça yer aldığı söylenir. Önceki programlarda ise değerlerin öğretimi çoğunlukla örtük programa bırakılmış gibidir. "2005 yılında oluşturulan programlardan Sosyal Bilgiler Programı'nda değerler ve değerlerin öğretimi özel bir konu alanı olarak yer almaktadır." (Tay ve Yıldırım, 2009, 1503)

Değerler, MEB'in yayımladığı "Değerler Eğitimi Yönergesi"; İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı; Sosyal Bilgiler Öğretim

Programı ve son olarak İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında “eğitimin nihai gayesi ve ruhu” olarak da yer almıştır. Öğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında on temel değer belirtilmiştir. Bunlar: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik”tir. (MEB, 2019, 4)

Değerlerin çocuğa kazandırılmasında ders kitaplarından sonra en önemli araçlar edebi eserlerdir. Çocuğa çeşitli yaşantılar sunan eserler aynı zamanda çocuğun değerleri içselleştirmesine olanak verir. Bu açıdan çocuğa seçilecek edebi eserler de içerdiği değerler açısından zengin olmalıdır. Behiç Ak’ın birçok eserinde rastladığımız bu konuyu Kök Değerler içinde yer alan “sevgi” temini *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları*’nda incelemeye çalışacağız.

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları’nda Sevgi

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları, Behiç Ak’ın 2019 yılında yayımladığı son eseridir. 163 sayfadan oluşan ve “Çocuk Roman” olarak yayımlanan eser, her biri farklı başlıklardan oluşan on dokuz bölümden oluşmaktadır. Romanın en önemli kahramanı -muhtemelen ortaokul öğrencisi- Ben Anlatıcı ve ailesidir. Bu aile, ebeveyn, çocuk ve kendilerini ziyarete gelen amcadan müteşekkildir. Olaylar, çocuğun yaşadığı ve eğitim gördüğü okul ile daha çok doğada cereyan eder. Çocuğun doğaya, kuşlara, yeşilliklere ait tespitleri oldukça kapsayıcı ve renklidir.

Ben Anlatıcı, okulla ve derslerle arası iyi olmayan ancak buna rağmen sorumluluğunun bilincinde olarak notlarını iyi tutmaya çalışan, özellikle doğayı ve hayvanları seven bir çocuktur. Gözlemciliği en büyük hedeflerinden biri olarak gören Ben Anlatıcı, el işi yapmak, ödev yapmak, yazı yazmak, resim yapmak gibi yükümlülüklerden ziyade dışarıda ve doğada gözlemcilik yapmak, kuşlara ve bitkilere isim takmaktan hoşlanmaktadır. Kendisini “yapmaktan” çok “gözlemek” konusunda yetenekli gören Ben Anlatıcı, el işlerindeki beceriksizliğini ve sakarlığını da kabul eder. Diğer taraftan birçok konuda yetenezsiz ve sakar olduğuna hem ailesi hem de okuldaki birçok kişi şahit olmuştur. “Zaten sende doğduğundan beri terslikler var!” (Ak, 2019: 23) diyen babası, oğlunun daha konuşmaya başladığı ilk zamanlarda kelimeleri tersten söylediğini, babaya *abab* anneye de *enna* dediğini; ilk yürüme deneyimini amuda kalkarak gerçekleştirdiğini anlatır. Ancak babası, buna rağmen “tavşan dişli” oğlunda mutlaka bir yetenek olduğunu düşünür ve farklı bir

spor dalında onu deneyerek bunu keşfetmeye çalışır. Çocuk, tüm bu deneyimler sonucunda iyi bir avcı olarak değil çok iyi bir gözlemci ve gözlemlediklerini ustalıklı yazıya döken biri olarak belirir.

Romanda ayrıca çocuğun ailesinden başka sınıf arkadaşlarından Ayşe, Öğretmen Hasan, Serdar, Aliye, Zerrin, Ziya, Şebnem adında kişiler de kısaca yer alırlar.

1. Sevgi

Behiç Ak'ın eserlerinde en çok rastlanan temalardan biri sevgidir. Özellikle doğa ve hayvan sevgisi üzerinde yoğunlaşan yazar, arkadaş, aile ve memleket sevgisiyle de bu içeriği zenginleştirmiştir. *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları*'nda ise sevgi kavramı; aile, hayvan, doğa, arkadaş ve öğretmen / öğrenci sevgisi olarak beş farklı değerle karşımıza çıkar.

a. Doğa Sevgisi

Behiç Ak, eserlerinin birçoğunda doğa sevgisine yer verir. Çocukların doğayı sevmeleri, doğayla iç içe olmaları, dışarıda vakit geçirmeleri için telkinlerde bulunur. Onun *Buzdolabındaki Köpek, Eve Giden Küçük Tren, Postayla Gelen Deniz Kabuğu, Havva ile Kaplumbağa, Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı* bu konuyu ele alan eserlerinden birkaçıdır.

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda doğa olayların cereyan ettiği en önemli mekânlardan biridir. "Ben Bir Gözlemciyim" adlı bölümde, okulla ve derslerle pek arası olmayan bir öğrencinin hayattaki en büyük arzusunun "gözlemcilik" yapmak olduğunu öğreniyoruz. Kapalı yerde kalmaktan oldukça sıkılan öğrenci, baharın gelmesiyle birlikte kendisini dışarı atıp doğayla bütünleşmek için can atar. Yürümeyi de oldukça seven Ben Anlatıcı, okula giderken bile ormanın, ağaçların ve çiçeklerin arasında yürüyerek yolu uzatmaktan büyük bir keyif alır. Doğa, onun için bir kaçış, huzur bulma ve mutlu olma mekânıdır. "Hoplaya zıplaya, sığla ağaçlarıyla dolu ormana ulaşınca zevkten dört köşe" (Ak, 2019: 12) olan Anlatıcı, denizle de çevrili bu bölgede gezerken zamanın nasıl geçtiğini bilmediğini ve bazen kendisini kaybettiğini söyler.

Çocuk ve doğa arasındaki yakın ilişki, eserin tematik yönünü de besler. İyi bir gözlemci olan Ben Anlatıcı'nın ormandaki ağaçlar, yeşillikler ve çiçekler hakkındaki görüşleri, tespitleri ve yorumları değerler eğitimi açısından

oldukça kapsayıcıdır. Eserde birçok kişinin etrafında gördüğü ancak gerek isimleri ve gerekse güzellikleriyle fark edemedikleri ağaçlar ve çiçekler, çocuğun gözlemleriyle okuyucuya ustaca gösterilir. Ancak ağaçlara, yeşilliklere ve çiçeklere farklı isimler takmaktan büyük keyif alan çocuğun bu tavrı, okuyucuya yeni bir şeyler öğretmekten ziyade etraflarındaki güzellikleri keşfetmek adına güzel bir eğitim modelidir. Çocuk, baharın gelmesiyle birlikte içini kaplayan coşkuyu okuyucuyla paylaşarak âdeta onları şehrin betonarme yaşantısından uzaklaşmaya davet eder:

“Okula hep yolu uzatarak gitmeye çalışıyorum. (...) Dışarıda ne kadar kalırsam o kadar iyi. Bu mevsimde ayaklarıma hükmedemiyorum. Onlar beni istediği yere götürüyor. Aniden, hardal çiçeklerinin açtığı yola sapıp, ormana giden patikada buluyorum kendimi. Sapsarı katırtırnaklarıyla karşılaşıyorum. Renkleri öyle parlak ki, yüzlerce metre uzaktan seçiliyorlar.

Yol kenarında geyikdikenleri var. Henüz açmadılar. Ama bu yıl eyaz çiçeklerini erkenden sergileyebiliyorlar.

Hadi hadi, açın artık! Gelin duvağını andıran çiçekleriniz yolumuzu aydınlatsın! Sabahın köründe okula giderken beyaz çiçeklerin yol göstericiliğine ihtiyacımız var!” (Ak, 2019: 11)

Eserde, sadece çocuk değil ailenin de doğaya karşı büyük bir sevgisi vardır. Ormanda gezerken gördüğü ve büyüklüğünden dolayı Himalaya Sediri adı verilen ağacı, annesinin, dedesinin, babasının birlikte diktiğini ve dolayısıyla bu sevginin atadan geldiğini öğreniyoruz. Yazar, doğa sevgisini aşılarken bunun ataerkil bir yapı içerisinde geçmişten günümüze kadar uzanan büyük bir sorumluluk olduğunu da bizlere hatırlatır. Yazar, oldukça realist olan bu tavırla çocuk üzerinden sathi bir doğa sevgisi yaratmaya çalışmadığını bunun mutlaka bir geçmişi olması gerektiğini de ifade eder. Bu nedenle çocuğun doğaya dair bu ustaca gözlemlerinde yazarın sözcülüğünü üstlendiği açıktır. Bu kadar nitelikli değerlendirmeleri çocuğun zihninden geçen cümleler olarak değerlendirmek doğru olmaz. Yazar da bu vesileyle okuyucuların ilgisini diri tutarak modern hayatın kısılcısından bunalan insanları dışarıya davet eder ve Türk milletinin geleneksel bir tavrı olarak doğa bilinci ve sevgisini yeniden hatırlatmaya çalışır.

b. Hayvan Sevgisi

Behiç Ak'ın eserlerinde en çok üzerinde durduğu hususlardan biri de hayvan sevgisidir. Onun hemen hemen bütün eserlerinde ilgi kurarak hayvanları korumak ve çocuklara bu sevgiyi aşılacak istediğini söyleyebiliriz. Özellikle sokak hayvanlarını sahiplenme, onlara yardım etme, hayvanların doğal ortamlarında yaşamaları gerektiği, bilinçsizce avlanma, bu başlık altında dikkat çekilen konulardır. İnsanların hayvanları kafeslerde görme ve zevk uğruna hayvanat bahçelerine hapsedilmelerini birçok eserinde eleştiren Ak, fırsat buldukça bu durum karşısındaki protestosunu ortaya koymaya çalışmıştır. Kedilere olan düşkünlüğüyle bilinen yazar, resimleriyle renklendirdiği kitaplarının hemen hepsinde de kedilere yer verir (Alkan, 2019, 129).

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda hayvan sevgisinin de yine aileden gelen bir miras olduğunu söyleyebiliriz. Henüz “Ben Bir Gözlemciyim” adlı ilk bölümde bunu görmek mümkündür. Okulla ve derslerle pek arası olmayan Ben Anlatıcı'nın hayvan sevgisi öne çıkar. Okul zamanında yolu uzatmak için ormana dalan Anlatıcı, ağaçlar ve çiçekler arasında gördüğü kuşlara karşı büyük bir sevgi besler. Bahar sabahları gugukkuşu, serçe ve saksaganları ve özellikle de bülbüllerin konserini dinlemekten büyük keyif alan anlatıcının bu sevgisinde babasının da payının olduğunu görüyoruz. Babasından öğrendiği zemberek kuşuna “kapı gıcirtısı kuşu” adını veren Anlatıcı, bilinmeyen ve tanınmayan kuşlara isim verilmesini tavsiye etmesi de bir değer eğitimidir. Yazar, bu sayede çocuklardaki hayvan sevgisi yanında yaratıcılık duygusunu da geliştirmeye çalışır. Ben Anlatıcı, daha sonra öğrendiği saksagan Cezve kuşu adını koymuş ve bundan oldukça keyif almıştır. Doğadaki tüm hayvanları seven Anlatıcı, ormanda gezinti yaptıktan sonra yengeçlerin “yampiri yampiri denize ulaşmasını görmeden kumsaldan” (Ak, 2019: 15) ayrılmadığını ancak hem keskin kısaçlarına parmağını kaptırmamak hem de zarar vermemek için de onlara asla dokunmadığını ifade eder.

Behiç Ak, bir yengece niçin dokunulmaması gerektiğini, “Mavi Yengecin Kısakacı” başlıklı ikinci bölümde dramatik bir şekilde anlatır. Geçen yıl olta misinasına dolanmış bir yengeci kurtarmaya kalkıştığını anlatan Anlatıcı, naylon ipi çözme teleşi esnasında zavallı yengecin sabırla beklediğini, sanki kendisini kurtarmaya çalıştığını hissederek boшта kalan kısakacıyla kendisine saldırmadığını ifade eder. Ancak sakarlığı kanıtlanmış olan Ben Anlatıcı, çok

hassas davranmasına rağmen yengecin kiskacını koparmaktan kurtulamaz. Duruma oldukça üzülen ve ağlayarak oradan uzaklaşmaya çalışan Anlatıcı, “o gün bugün, doğadaki canlılara asla dokunmamaya karar verdim.” (Ak, 2019: 18) diyerek el becerilerinde pek de yetenekli olmadığını kabul eder.

Ben Anlatıcı'nın babası da bir hayvanseverdir. Bu hususta oldukça merhametli biri olan babası 'karıncaezmez' olarak da ifade edilir. Hatta ailenin atasporu olarak avcılığa meraklı olmaları babanın da bu hususta eleştirilmesine vesile olmuştur. Amcaları, evlerinde sineğin öldürülmesini bile yasaklayan kardeşi için “ailenin yüz karası” ifadesini kullanır. (Ak, 2019: 34) Diğer taraftan babanın kardeşi ise bir avcıdır. Ancak babası, atasporunun da etkisiyle kardeşinin aslında bir hayvansever olduğunu, avcılık meselesinin profesyonel bir spor olarak değerlendirilmesi gerektiğini hatta bu hususta birçok ödül aldığını da ifade ederek ondan gurur duyduğunu belirtir. Yine bir av esnasında öldürdüğü ayı yanında verdiği pozda kardeşinin ayıya olan sevgisini anlattığı bir şiir de yer alır. Ben Anlatıcı'nın tasvip etmediği bu durumun ilginç olan tarafı babasının da kendisine av sporu yapması hususunda telkinde bulunmasıdır. Hatta amcası da bu konuda yeğeninde avcılık ruhu olduğunu çünkü bunun bir atadan gelen bir miras olduğunu vurgular. Ayrıca ona avlanmanın ustaca yapıldığı müddetçe doğayı ve hayvanları korumak adına güzel bir meziyet olduğunu ve avcıların doğaya karşı büyük bir saygı duyduklarını ve onu koruduklarını belirtir.

Romanda avcılık meselesi oldukça önemli bir yer tutar. Yazar da buna hayalüstü unsurları yükleyerek okuyucuyu etkiler. Hatta çocuğun nezdinden baktığımızda olay örgüsündeki asıl çatışmanın bunun üzerinden yürüdüğünü söylemek mümkündür. Babası, el işlerinde yetersiz olan, sakarlıklarıyla özgüvenini yitiren oğluna farklı bir spor dalı olarak avcılık mesleğini öğretmek ister. Bu hususta usta bir avcı olan ve birçok ödülü olan kardeşi de yardımcı olacaktır. Esasında bir karıncayı bile incitmeyen babanın oğluna niçin böyle bir yol çizdiği Ben Anlatıcı'nın zihninde birçok çatışmanın yaşanmasına sebep olur. Babasının avcılığın profesyonel bir spor olduğunda hayvanlara zarar vermediğini söylemesi ve amcanın da zaten bu tercihte bulunması çocuğu tenakuza düşürür. Babası gibi bir karıncayı bile incitmeyen, kurtarmaya çalıştığı yengecin kiskacını kırdığı için saatlerce ağlayan bir çocuk hayvanları nasıl öldürecek? Üstelik amcası ilk av olarak da tavşanları işaret eder. Kendisini zaten bir tavşan olarak gören çocuk, bu durumdan büyük bir ıstırap duyar.

Bunu kendi kendisini avlamak gibi görür. Uzun uğraşlar sonucunda bu kez keklik avlanmasına karar verilir. Çocuk bu durumda biraz daha rahatlasa da doğal olarak keklige bile kıyamaz. Ancak yollarını kaybeden amcasına çocuğun yol göstermesi, ormana ve doğaya karşı dikkatli ve duyarlı tavrı onun avcılıktan ziyade iyi bir “doğa gözlemcisi” olduğu gerçeğini ortaya çıkarır.

c. Aile Sevgisi

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda olaylar anlatıcı konumundaki çocuğun gözlemlerinden aktarılır. Çocuğun aile, çevre ve okul arasında gidip gelen ilişkisi, doğal olarak ebeveynin de olaylara katkı sunmasını sağlar. Özellikle baba-oğul ilişkisi sıkça karşımıza çıkar. Annenin olmadığı zamanlarda evdeki -ütü hariç- bütün işleri üstlenen babanın, yeteneksizliği tescillenmiş olan oğluna rol model olmaya çalıştığı ve onda mutlaka olması gerektiğini düşündüğü bir yeteneğini keşfetmeye çalıştığı görülür. Bu ilişkiler ağı çerçevesinde sevginin çok kıymetli bir değer olduğu ve baba-oğul arasında bu iletişimin oldukça sıcak ilerlediği anlaşılır. Babanın özellikle oğlunun amcasına yani kendi kardeşine yönelik benimseyici tavırları da dikkatlerden kaçmaz. Baba ve oğul arasında özellikle hayvanlara karşı gösterdikleri merhamet yanında amcanın bir avcı olması çelişkisi de yine bu sevgi sayesinde giderilmeye çalışılır. Baba, oğlunun amcasına yönelik eleştirilerini kabul etmediği gibi bunun bir spor olduğunu vurgular ve hatta oğlunu da bu yönde teşvik eder. Çocuk da hem baba hem de amcanın bu yöndeki telkinlerine fazla direneme-yerek bir av merasimine katılır. Ancak çocuk amcasıyla birlikte katıldığı bu av merasiminde “doğa gözlemcisi” olarak geri döner. Sis bastırmasıyla yollarını kaybeden amcaya, çocuğun doğayla ilgili gözlemleri yol gösterici olur ve eve sağ salım ulaşmayı başarırlar. Anne de uzun süre ayrı kalmanın hasretiyle oğluna sınımsız sarılır. Amca da yeğenin doğayla ilgili bilgi ve gözlemlerini takdir eder ve ona karşı saygı ve sevgisi daha artar.

Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda beceriksiz ve sakar olduğuna inanılan Çocuğa en büyük destek aileden gelir. Çocuk, annelerinin evde olmadığı zamanlarda babasıyla birlikte ev işlerini üstlenmek zorunda kaldıklarını ancak her türlü el becerisi olan babasına bu hususta pek de yararlı olmadığını düşünür. Hatta bu durumda babasıyla yalnız kalmaktan pek de hoşlanmaz. Nitekim annenin olmadığı bir zamanda yemek için babasına yardımcı olmaya çalışan çocuğun domates torbasına basarak raflara uzanmasıyla yaptığı sa-

karlık yüzünden babası; “bundan sora yemekleri tek başıma hazırlayacağım.” (Ak, 2019: 20) diyerek alınmaması hususunda onu uyarır.

Babanın, yeteneksizliğini ve sakarlığını bildiği halde oğlunda ısrarlı olmaya çalışması ve sakarlıklarına rağmen ona kızmaması ve hep hassas davranması esasında bir sabır ve sevgi sınavıdır. Nitekim babası bu durumda bile oğluna güvenmekte ve onda mutlaka bir cevher olduğuna inanmaktadır. Onu üzmemek ve kalbini kırmamak için kelimeleri özenle seçen baba, mutlaka bir yetenek olduğunu düşünerek oğlunu sevmekten vaz geçmez.

d. Öğretmen-Öğrenci Sevgisi

Behiç Ak, yazmış olduğu eserlerinde çocukların hayata farklı açılardan bakmalarını amaçlar. Basma kalıp bir eğitim modeli yerine onları özgür bırakmayı tercih eder. *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları*'nda geçen bir öğretmen, tam da yazarın istediği tarzda bir eğitim modeli sunar. Okulla pek de arası olmayan çocuk bir sabah okula geldiğinde Zeynep Öğretmeninin tayininin çıktığını öğrenir. Hasan isiminde, diğer öğretmenlerden farklı bir hocayla karşılaşılır. Herkes yeni öğretmenlerinden ürker hatta konuşmaya başladıkça onu anlamakta zorlanırlar. Çünkü yeni öğretmen onlara hiç de alışkın olmadıkları yeni bir eğitim modeli sunmaktadır. Test çözmek ve ev ödevi hususlarından hoşlanmayan öğretmen, öğrencilerini soru sormaya, hayal kurmaya, analitik ve özgür düşünmeye yönlendirmektedir. Hatta istedikleri ödevleri yapma hususunda onları serbet bırakarak yaratıcılık yönlerini ortaya çıkarmaya çalışır. Ödev konusunda özgür bırakılmak çocukları oldukça şaşırtır. Ancak sınıf, başlarda garipsedikleri bu duruma zamanla alışıp yeni öğretmenlerini de çokça sevmeye başlarlar.

Ben-Anlatıcı ile Hasan öğretmen arasında sıcak bir ilişki başlar. Öğretmenin ona yönelik birçok soru ve talebi, yeteneksizlik ve sakarlık bahanelerine takılır. Fakat Hasan Öğretmen için her bir öğrencinin ayrı bir değeri vardır. Ben Anlatıcı'da da bunu keşfetmekten geri durmayacaktır. Çünkü o farklı bir eğitim modeli olarak onları yazmaya, üretmeye, düşünmeye ve özellikle de hayal kurmaya sevk eder. Bu vesileyle ev ödevini yapmaktan çok öğrencileri asıl meşgul eden husus ödevde konu seçimidir. Çünkü özgür düşünmek onları kendileriyle başbaşa bırakmış ve yönlendirilmekten ziyade yaratıcılık yetenekleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Yazarın da benimsediği bu model sonucunda en güzel ödevi Ben Anlatıcı hazırlar. Amcasıyla katıldığı av macerası-

nı yazan çocuk, öğretmenin büyük takdirini kazanır. Öğretmen yazıyı sınıfta okur ve tüm öğrenciler Ben Anlatıcıyı ayakta alkışlar.

Hasan Öğretmen, mesleğinin sorumluluğu yanında öğrencilere karşı duyduğu sevgi sayesinde onları etkiler ve onların farklı düşüncelerine imkân sağlar. Öğrenciler de başlarda garipsedikleri bu eğitim modelini zamanla benimser. Her iki taraf arasında kurulan sağlam bağda asıl itici güç sevgidir. Çocuklar, bu tarzda, kendilerine yeni bir rol model ve değer verildiğini anlayarak öğretmenlerini daha da sevmeye başlamışlardır. Bu sevgi, sakarlıkları ve yeteneksizliğiyle özgüveni sarsılan Ben Anlatıcıda daha da değerlidir. Hasan Öğretmen hem onda güzel bir yeteneği keşfetmiş hem de çocuğun olgunlaşması yönünde ona çok büyük bir yol açmıştır.

e. Arkadaş Sevgisi

Bugün birçok aile çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kuramamaktan yakınmaktadır. Oldukça zor bir problem olan bu husus, (Bk. Yörükoğlu, 2007), *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları*'nda da bir sorun olarak karşımıza çıkar. Ailesiyle av konusunda anlaşamayan çocuğa sınıf arkadaşı Ayşe'nin dert ortağı olduğunu görürüz. Babasının, yeteneğini keşfetmek için kendisini av sporuna yönlendirmesi ve başarılı bir avcı olan amcasına teslim etmesi çocukta bir dizi çelişkiye neden olur. Bir karıncayı bile incitmeyen babanın avcılığı profesyonel bir spor dalı olarak görüp desteklemesi hatta hayvanları öldürerek başarılar elde eden kardeşini alkışlamasını bir türlü anlayamaz. Kendisi de bir sineği dâhi incitemezken ormanlarda avcılık yapmaya yönlendirilmesini bir türlü kabullenemez. "Beni Ancak Ayşe Anlar!" başlıklı bölüm, aile içinde yapayalnız kalan çocuğun en iyi dert ortağının ve onu anlayan en iyi kişinin kendi yaşlıları olduğunu anlatır. Ayşe'nin bu süreçte farklı konularda da onun en yakın arkadaşı olduğunu görürüz. Ben Anlatıcı'nın bir av serüveni üzerine yazdığı yazıyı öğretmenin çokça beğenerek sınıfta okuması ve arkadaşları tarafından dakikalarca alkışlanması onu daha da mutlu eder ve Ayşe'ye olan sevgisi daha da artar.

Sonuç

Behiç Ak, *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları*'nda sevgi temini merkeze alır. Bu değer; aile, öğretmen, öğrenci, arkadaş, doğa ve hayvan sevgileriyle karşımıza çıkar. Daha önceki eserlerinde de bu kavramı ele alan yazar, bu

romanıyla da “sevgi” değeri üzerinde ısrarcı olduğunu vurgular. Bize bizi ve insanlığımızı hatırlatan, birçok olumlu duygunun yaşamasına vesile olan bu değer, bir çocuğun gözlemleriyle bize aktarılır.

Yazar, bir “doğa gözlemcisi” olarak keşfedilen çocuğun temsilciliğinde; insanların çevrelerine duyarlı olmalarını, modern hayatın kısılcacında teknoloji ve betonlar arasında sıkışmamalarını, doğada insanları mutlu eden, sevgilerini besleyen ağaçların, çiçeklerin, hayvanların varlığını, bize hayat veren tüm güzellikleri keşfetmemize imkan sağlar. Bizi biz yapan değerleri korumamız gerektiğini çocuklara anlatırken bunun sonradan kazanılan bir meziyet olmadığını da büyüklere hatırlatır. Bir çocuğu besleyen ve insani açıdan geliştiren en yüce duygunun aile sevgisi olduğunu vurgulayan yazar, bu bütünlük sağlandığı zaman çocukların insana, doğaya ve hayvanlara karşı daha duyarlı olabileceklerini belirtir.

Ailenin kazandırdığı bu güzel hasletin diğer bir cephesi de doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı olmaktır. Zira çevresine karşı duyarlı olan insanlarda merhamet duygusu da yoğun olarak ortaya çıkar. Behiç Ak, bu eserinde sevgiyi merkeze alırken; bir çocuğun gözünden insanlık, merhamet, dostluk, duyarlılık, sabır, güzellik, saygı gibi pek çok olumlu meziyeti de bizlere hatırlatır.

Kaynakça

Kitaplar:

- AYDIN, Mehmet Zeki, AKYOL GÜRLER, şebnem (2012). **Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler –Teknikler- Kaynaklar**, Nobel Yayınları, Ankara,2012.
- HÖKELEKLİ, Hayati (2013). **Değerler Psikolojisi ve Eğitimi**, Timaş Yayınları, 2013 İstanbul.
- MENGÜŐOęLU, Takiyettin(2000). **Felsefeye Giriş**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.
- Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, Ankara, 2011.
- ULUSOY, Kadir, DİLMAÇ, Bülent (2012). **Değerler Eğitimi**, Pegem Akedemi, Ankara, 2012, 6.
- YAMAN, E. (2014). **Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar**. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları, 18.

YILMAZ, Kürşad (2008). **Eğitim Yönetiminde Değerler**, Pegem Akademi, 2008, Ankara, 45.

YÖRÜKOĞLU, Prof. Dr. Atalay, **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, İstanbul, 2007.

Tezler:

ABACI, Erdem (2018). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.

ALKAN, Esra (2019). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Muhteva**, Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.

ALTUNTAŞ, Ayca (2019). **Behiç Ak'ın Çocuk Romanlarında Erdemler ve Karakter Güçler**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.

AKBAŞ, Oktay (2004). **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 44.

ARIKAN, Yağmur (2018). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Bakımından İncelenmesi**, (Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.

BAŞAR, Ramazan (2019). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Değerler Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı**, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.

CANBAY, Hikmet (2011). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Doğacı Zekâ Alanı Açısından İncelenmesi**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

EROL, Emin Emrullah (2014). **Tarık Buğra'nın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 16.

KARADENİZ, Emine (2019). **Behiç Ak'ın Çocuk Hikâyelerinin Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

KATILMIŞ, Ahmet (2010). **Sosyal Bilgiler Derslerinde Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

- KİRAZLI, Necati (2018). **Behiç Ak'ın Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÖREN, Sevede Nur (2019). **Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitici İletiler Üzerine Bir Araştırma**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- YENİAY, Sinan (2019). **Behiç Ak'ın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- YILDIZ, Zafer (2019). **Türk Çocuk Yazını Eseri Olarak Behiç Ak'ın "Tombiş Kitaplar" Serisi Üzerine Derlem Tabanlı Bir Araştırma**, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin, 2019

Sürelî Yayınları:

- AKBAŞ, Oktay (2008). "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 6, No. 16, 9-27, Aralık 2008, ss.10
- ATLI, Dilek (2014). "Yazması Keyifli Bir Alan", Bursa Olay Gazetesi, 29 Mayıs, 2014.
- AVCI, Ümran "Küfretmemek İçin Mizah Yapıyoruz", (Behiç Ak'la Söyleşi), Haber Türk, 3 Aralık, 2012.
- AYDIN, Mehmet Zeki (2010). "Okulda Değerler Eğitimi", Eğitime Bakış, Ankara 2010, S.18, ss.16-19
- DEMİRCİ, İ. H., TOKDEMİR, M. A., (2008). "Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik" Değerler Eğitimi Dergisi, S.15, 2008, ss.72.
- DERELİ, Esra, APAY, Ayşe (2012). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve İşbirliği Yapma Karakterlerinin İnsani Değerlerini Yordaması ve Bu Özelliklerinin İncelenmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, S.12/2, 2012, ss.1250.
- DİLMAÇ, Bülent, ERTEKİN, Erhan, YAZICI, Ersen (2009) "Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Değerler Eğitimi Dergisi, 2009, S.17, ss.29.
- ELBİR, Bilal, BAĞCI Can (2013). "Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi", Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 8/1 Winter 2013, ss.1321-1333, Ankara.

- ERSOY, Feride, ŞAHİN, Taner (2012). "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2) ,Ek Özel Sayı, Bahar, ss.1536.
- GÜVEN, Semra (2013). "İlköğretim Ders Programlarının Öğrenciye Kazandırılması Hedeflenen Değerler Açısından İncelenmesi", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ISSN: 1308-9196 Yıl : 6 ,S. 14, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı, ss.357
- KULAKSIZOĞLU, Adnan, DİLMAÇ, Bülent, (2000) "İnsani Değerler Eğitimi Programı", Eğitim Bilimleri Dergisi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, S. 12, ss.199-208.
- KUŞDİL, M. Ersin, KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (2000). "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 2000, ss.61.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2019, ss.4.
- ÖZENSEL, Ertan (2003). "Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer", Değerler Eğitimi Dergisi, S.3, 2003, ss.219.
- SAĞLAM, Eraslan (2014). "Kente Sıkışmış Çocuğun Sesi: Behiç Ak", İyi Kitap, 6 Mayıs, 2014, S.63,
- TAY, Bayram, YILDIRIM, Kasım (2009). "Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9 (3), Yaz 2009, ss.1499-1542.
- YAPICI, Asım, ZENGİN, Zeki Salih (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği, Değerler Eğitimi Dergisi, 2003, S.4, ss.180.

UZAKTAN ÖĞRETİM MODELİNİN ORTA SEVİYE KEMAN ÖĞRENİMİNE ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Soner OKAN¹, Hasan ARAPGİRLİOĞLU²

* Bu araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Uzaktan Öğretim Modelinin Keman Öğrenimine Etkisi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, sonerokan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6749-8163.

2 Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı, hasanzazz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3945-7716.

Geliş Tarihi: 01.07.2019 Kabul Tarihi: 27.11.2019

Öz: Bu çalışmada, uzaktan öğretim modelinin orta seviye keman öğrenimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel araştırma modellerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrenciler (n=8) ve Diyarbakır Yenişehir Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler (n=4) oluşturmaktadır. Keman dersleri, kontrol grubu ile 8 hafta süreyle yüz yüze öğretim; deney grubu ile 8 hafta süreyle uzaktan öğretim şeklinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğrenci *Akademik Başarı Değerlendirme Formu*; elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney-u, grup içi değişimlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubunun öntest ile sontest ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın sontest lehine olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının ortalamaları grup değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç yüz yüze öğretim ile uzaktan öğretim arasında öğrenciye orta seviyedeki becerileri kazandırma bağlamında bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, uzaktan öğretim modeli, keman eğitimi.

THE EFFECT OF DISTANCE TEACHING MODEL ON VIOLIN LEARNING AT INTERMEDIATE LEVEL

Abstract:

In this research, the effect of distance teaching on violin learning is tried to be determined. In the research, pretest-posttest controlled group model, which is one of the experimental research models, has been used. The study group consists of students from Dicle University State Conservatory (n=8) and Diyarbakır Yenişehir of Fine Arts High School (n=4) in 2016-2017 academic year. Violin lessons were performed by face to face on control groups for 8 weeks, and the lessons were performed by distance education on experiment groups for 8 weeks. *Student Academic Achievement Assessment Form* was used as the data collection tool which was prepared in intermediate levels. While evaluating the data, percentage, average and standard deviation were used. The Mann Whitney-u test was used for comparison of quantitative continuous data between the two independent groups. The Wilcoxon test was used for comparison of in-group variations. As a result of the research, there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the experiment group. This difference is seen to be in favor of the posttest. The average of intermediate experiment and control groups' pretest-posttest marks has not indicated a difference considering the group change. This result shows that no difference has occurred between face to face teaching and distance teaching in the context of intermediate skills acquisition to the student.

Key words: Distance education, distance teaching model, violin education.

GİRİŞ

Ülkeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da daha iyi olabilmek için, içinde bulunduğumuz yüzyılın gelişmeleri çerçevesinde yeni yöntemler geliştirmekte ve uygarlık yarışını sürdürmektedir. Bilimin farklı alanlarındaki ilerlemeler disiplinler arası çalışmalar açısından bilim insanlarına yeni ufuklar açmaktadır. Eğitim alanında çalışan araştırmacılar için dikkat çekici

gelişmeler önemli ölçüde teknolojiye yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin somut göstergesi olan teknolojik ürünler, eğitim ve öğretim hayatına girerek zor olanı kolay hale getirmeyi amaçlayan farklı yönelimlere kaynaklık etmektedir. Eğitimde yeni yönelimler, bireyi öğrenmede daha aktif hale getirmeyi, bilgiye daha kolay ulaşmayı, öğrenmeyi daha hızlı ve öğrenilenleri de kalıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlardan bir tanesi de kısa zamanda olabildiğince fazla sayıda bireyin öğrenme ihtiyacını gidermek ve eğitimi ekonomik hale getirmektir. Nüfus artışına bağlı olarak eğitim ihtiyacının artması eğitim politikalarında ve sistemlerinde değişimi ve gelişimi zorunlu kılmaktadır. Ayrıca “öğrenme dört duvar arasında belli yaş aralığındaki bireylere yönelik yapılan bir faaliyet olmaktan öteye giderek teknolojinin sunduğu imkânlar doğrultusunda bilgiye her yerden ulaşmanın mümkün olduğu yaşam boyu öğrenme eksenine kaymıştır. Buna paralel olarak öğrenme ihtiyacındaki artış yoğun bir şekilde hissedilmektedir” (Turgut, 2011: 3). Geleneksel yöntemler kullanılarak bu ihtiyaçları karşılamaya çalışmak eğitim maliyetini arttırmaktadır. Öğrenci sayısının artması demek, daha çok öğretim elemanı, daha fazla kırtasiye gideri, daha fazla bina ve daha fazla sınıf demektir. Eğitim sorunu sadece bunlarla sınırlı değildir. Bunların dışında, Alkan (2011: 9) günümüzün en önemli eğitim sorunlarını şu şekilde sıralamıştır:

- İnsan kaynaklarını daha verimli hale getirmek,
- Yüksek kalitede eğitim sağlamak,
- Bireysel farklılıklara göre öğretim yapabilmek,
- Toplumun eğitim taleplerini karşılamak,
- Eğitimde sosyal adaleti sağlamak,
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak,
- Eğitim uygulamalarının etkinliğini arttırmak,
- Verimi yükseltip maliyeti düşürmek,
- Var olan kaynaklardan en iyi biçimde yararlanmak.

Öğretimde sağladığı avantajlar düşünüldüğünde teknoloji kullanımının, günümüzün eğitim sorunlarına en iyi çözümleri sunduğu söylenebilir. Tuncer ve Taşpınar (2008: 142) teknoloji kullanımıyla beraber;

- Eğitimin yaygınlaştırılacağını,
- Fırsat eşitsizliklerinin giderilebileceğini,
- Kaynakların verimli kullanılabilceğini,
- Arz talep dengesinin sağlanacağını,
- Eğitimin işlevsel kılınacağını,
- Eğitimin niteliğinin artacağını,
- Eğitimde belli standartların oluşacağını belirterek, günümüzün en önemli eğitim sorunlarına çözüm olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Eğitim ve teknolojinin yoğun ilişkisi sonucu “teknoloji destekli eğitim” önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji destekli eğitim sayesinde sürekli eğitim, kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları daha çok önem kazanmıştır. Çağdaş eğitim sistemleri teknolojiden yararlanılarak öğretme-öğrenme etkinliklerinin bireyselleştirilmesini yani bireysel öğrenme olanağını beraberinde getirmiştir. Bireysel öğrenme, bireyin tercih ettiği zaman diliminde ve yerde, tercih ettiği hızda, istediği kadar ders tekrarı yaparak öğrenmesine olanak sağlayan bir öğrenme şekli olarak ifade edilebilir. Bulut ve Bulut (2016: 323) “eğitim-öğretim ortamında kullanımı yaygınlaşan ve sağladığı avantajlarla, tercih edilmesinin ne kadar doğru bir karar olduğunu gösteren bilgisayarların bireylere sunduğu kolaylıklar vardır” demektedir. Bireysel öğrenme, eğitimde bilgisayarın kullanımı ve internet sayesinde elde edilen bu kolaylıkların başında gelmektedir.

Teknolojinin etkin kullanımı eğitimin bireyselleştirmesi yanında toplumların kitleler halinde eğitilmesine de olanak sağlamıştır. Kitle eğitimi ve bireysel öğrenme özelliklerini içinde barındıran uzaktan eğitim, farklı kültürlere sahip, değişik yaşam koşulları içinde bulunan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çözümler üretebilmektedir. Uzaktan eğitim, fiziksel olarak ayrı mekânlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli teknolojik araçları kullanarak senkron ya da asenkron olarak öğretme-öğrenme faaliyetlerini yürüttükleri bir sistemdir. Uluyol, Çakır ve Eryılmaz (2014: 442) uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler farklı mekânlarda olduğundan, yüz yüze öğretim yöntemleri dışında kalan tüm yöntemlerin uzaktan eğitim kavramı içerisinde yer aldığını belirtmişlerdir. Yurdakul, (2015: 273-274) uzaktan eğitimi; eğitim

merkezinin öğrenciyle öğretmenin aynı zaman ve mekânda olmasını gerektirmeden öğretim süreçlerini tasarlaması, uygulaması, değerlendirmesi ve geliştirmesi; öğrenenlerin ise kendilerine sunulan uzaktan öğretim süreçlerinden yararlanmasını sağlayan bir sistem olarak tanımlamıştır. Oral (2014: 174) ise uzaktan eğitimin eşit eğitim hakkı ile mekân ve zaman esnekliği konularındaki ihtiyaçlardan doğduğunu ve bu ihtiyaçları karşılama bir fırsat olarak görüldüğünü vurgulamaktadır.

Uzaktan eğitimde, eğitim merkezi ders ile ilgili materyalleri bilgisayar teknolojisinin ve uzaktan eğitimin sunduğu imkânlarla öğrenciye ulaştırır. Öğrenci, ders içeriğine internet, bilgisayar, ses ve video araçları sayesinde ulaşır ve materyallerle etkileşime girer. Yalçınalp (2013: 140), öğrenci-içerik etkileşimi sayesinde öğrencide yeni öğrenmeler meydana geldiğini belirterek, iletişim ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilmesi için öğretmenin bu teknolojilere özgü kullanım özelliklerini bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencinin de içeriğe nasıl ulaşacağını ve sistemi nasıl kullanacağını iyi bilmesi gerekir. Burada iki kavramdan söz etmek gerekir. Birincisi uzaktan eğitimde öğrenci rolleridir. Uzaktan eğitim kapsamındaki öğrenciden beklenenler, sınıf ortamındaki beklentilerden farklıdır. Bu farklılık öğrencinin uzaktan eğitim içindeki rolünü belirler. Yüz yüze eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle uzaktan eğitim sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklerin farklı olması da öğrenci rolünün farklılaşmasını sağlamıştır. Sınıf içinde öğrencinin daha çok öğretmeniyle etkileşime girdiği söylenebilir. Uzaktan eğitim ortamında ise öğrenci bazen hiç öğretmeniyle etkileşime giremeyebilir. Öğrencinin hedeflenen kazanımları elde etmesi için uzaktan eğitim için tasarlanan öğrenme araçlarıyla etkileşime girmesi beklenir. Etkileşim yoluyla öğrenci kendi kendine öğrenebilir. Uzaktan eğitimde öğrenci daha fazla sorumluluk almak durumdadır. Çünkü yüz yüze eğitimde olduğu gibi onu sürekli denetleyen bir öğretmen ya da mekanizma bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Teknoloji, her alanda olduğu gibi müzik eğitimini de etkilemiş, müzik öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine neden olmuştur. Juvenen ve Ruismaki (2009: 98), çağdaş müzik eğitiminin ilkokuldan üniversiteye kadar olan süreçte giderek artmakta olduğunu ifade etmiştir. Bilgisayar ve internet kullanımının, müzik eğitimi alanını daha da genişletmekte olduğunu belirterek geliştirilen farklı bilgisayar programlarının ve yazılımlarının,

müzik yapımı, kompozisyon ve eşlik etme, uygulama ve doğaçlamayı daha kolay ve daha anlamlı hale getirdiğini, dolayısıyla müzik eğitiminin giderek okul dışına çıktığını vurgulamışlardır. Levendoğlu (2004: 2) eğitim teknolojilerinde son yıllarda yaşanan hızlı gelişmelerin, müzik eğitimi alanını etkilemiş olduğunu, gerek müziksel bilgiyi öğretmede, gerekse müzik yaratmada kullanılan teknolojilerin zenginliğinin, müzik eğitimindeki bu değişimi hızlandırmakta olduğunu belirtmiştir.

Dünyada bazı eğitim kurumları müzik eğitimindeki bu değişimi göz önüne alarak yeni uygulamalara öncülük etmişlerdir. Günümüzde uzaktan eğitim yoluyla müzik eğitimi olanağı sağlayan pek çok üniversite bulunmaktadır. Bu üniversiteler caz, popüler müzik, müzik tarihi, müzik felsefesi, elektronik müzik, müzik psikolojisi dersleri, müzik yapımcılığı, gitar ve armoni gibi dersleri uzaktan eğitim yoluyla vermektedir (Sağer, Eden ve Şalliel, 2014: 73; Okan, 2015: 3).

Keman eğitimi, keman çalma becerisi ile ilgili hedeflere ulaşmak için, keman derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olup çalgı eğitiminin bir koludur. Keman dersleri genellikle öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı ortamda bulunduğu yüz yüze eğitim kapsamında yapılmaktadır. Ancak ülkemizde kısa sayılabilecek bir dönem içinde uzaktan eğitim çalışmaları yapıldığı görülmektedir. 1975 yılına uzanan bu çalışmalardan söz etmek gerekmektedir. Mektupla Yükseköğretim Merkezi'nde pek çok ders ile ilgili olduğu gibi keman eğitimi ile ilgili çalışmalar da yürütülmüştür. Edip Günay ve Ali Uçan, yüz yüze eğitim imkânı olmayan bireylere yönelik Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümü için Mektupla Keman Öğretimi adlı metotları hazırlamışlardır. Bu metotlar 1974-1975 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Köyüstün, 1994, 58-59). Bu çabanın, daha o yıllarda günümüz eğitim anlayışının en önemli ilkelerinden biri olan kendi kendine öğrenmeyi teşvik eden çok önemli bir adım olduğu söylenebilir. Ancak teknolojik olanaklar hızla artarken ülkemizde uzaktan eğitim yoluyla yapılan keman öğretimi mektupla öğretimin ötesine geçmemiştir. Müzik yazılımları, ses kaydı, nota yazma programları konusunda önemli ölçüde kullanılan teknoloji desteği keman öğretimine sistemli biçimde yansıtılmamıştır.

Lisans düzeyinde verilen keman dersi ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmalara bakıldığında, bu dersin bireysel çalgı dersi kapsamında olmasına rağmen

men, öğrenci sayısının fazla olması ve buna cevap verebilecek öğretim elemanı sayısının yetersizliği sebebiyle toplu bir ders haline geldiği ve ders saatlerinin yetersiz olduğu ile ilgili görüşlere rastlanmaktadır (Tanınmış, 2013: 713, Uslu ve Tırgil, 2013: 50; Parasız, 2001: 76). Sever'in (2014, 29) yapmış olduğu çalışmada, bireysel çalgı ders saatlerinin öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığı saptanmıştır. Bu yetersizlikten ötürü çeşitli sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ders saatinin arttırılması, sorunu kısmen çözme yollarından biri gibi görünse bile öğrenci sayısı arttıkça bu çözümün yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Çünkü ders saatinin artması, yeni binalara, sınıflara ve öğretim elemanlarına ihtiyaç duyulacağı anlamına gelmektedir.

Tarkum (2006, 170) her keman öğrencisinin farklı kavrama yeteneğine sahip olduğunu ve fiziksel yetkinliklerin de farklılıklar gösterebileceğini belirtmiştir. Diğer taraftan, kavrama gücü yüksek bir keman öğrencisinin daha az bir fiziksel yetkinliğe sahip olabileceğinin, daha az fiziksel yetkinliğe sahip olan bir öğrencinin ise daha yüksek bir kavrama gücüne sahip olabileceğinin mümkün olabileceğini söylemiştir. Bu nedenle, keman öğretiminin söz konusu farklılıkların göz önüne alınarak yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Şendurur'a (2001, 162) göre yetenekli olmak tek başına bir şey ifade etmemektedir. Her seviyedeki öğrencinin ders dışı çalışma zamanlarını verimli bir şekilde kullanması gereklidir. Öğrencinin keman dersinde gördüklerini hatırlamaya çalışarak bireysel çalışmalarını sürdürmesi zamanla yanlış teknik alışkanlıklar edinmesine sebep olabilmektedir. Ders saatleri dışındaki çalışmalarda yanlış alışkanlıkların düzeltilmesi zorlu bir süreç gerektirebilir. Keman öğrencisinin ders dışında öğrenimini sürdürmek için yazılı materyallerden farklı olarak yararlanabileceği video, ses kayıtları gibi materyaller bulunsa da keman öğretim programına çoğunlukla dâhil edilememektedir. Çünkü bu türdeki materyal çeşitliliği çok fazla olduğundan kontrollü bir şekilde kullanılması zordur. Bu materyallerin etkililiği hakkında yeterince kanıt bulmak ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pek çok öğrenci sağlıklı bir sanat eğitiminden mahrum büyümektedir. Ulaşım, öğretim elemanı sayısı, eğitim maliyeti gibi faktörler bireyin sanatla buluşmasını zorlaştırmaktadır. Uzun yıllar boyunca bireyin sanatsal bir faaliyet içinde olma durumunu yaşadığı yer belirlemekteydi. İnternetin yaygınlaşmasıyla bir çalgı çalmak isteyen ancak bu olanaktan mahrum olan birey için bilgisayar ekranı sınıf işlevi görmektedir.

Keman eğitiminde gerekli kazanımları elde edebilmek için, her olanağın kullanılması bir zorunluluktur. Günümüzde bu olanaklara teknolojik unsurları da (bilgisayar, internet, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, video konferans vb.) dâhil etmek gerekmektedir. Çünkü eğitim alanındaki gelişmeler bireylerin öğrenebilmesi için sınıf ortamında bulunmalarının ve öğretme-öğrenme faaliyetlerinin belli saat aralıklarında gerçekleştirilmesinin birer zorunluluk olmadığını göstermektedir. Uzaktan eğitim bireye öğretme-öğrenme faaliyetlerine katılma noktasında tercih hakkı sunmaktadır. Örneğin uzaktan eğitim yoluyla işlenen bir derste, senkron derse katılmayan bir öğrenci, sonrasında o dersin videosunu izleyerek ve konu ile ilgili materyalleri kullanarak hedeflenen kazanımları elde edebilmektedir.

Keman öğrenimi ile ilgili geliştirilecek bir uzaktan öğretim modeli toplumun tüm bireyelerine sanatla buluşma imkânı verebilir. Keman öğrenimi gören öğrenciler ise bu yolla öğrenimlerini ders dışında sürdürebilir. Uzmanlar tarafından teknolojinin keman öğreniminde nasıl kullanılabileceğinin yolları aranarak, öğrenciye özgür öğrenme ortamları yaratılabilir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Uzaktan öğretim modelinin orta seviye keman öğrenimi üzerindeki etkililik düzeyi nedir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

1. H_0 : Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark yoktur.
 H_1 : Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.
2. H_0 : Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark yoktur.
 H_1 : Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.
3. H_0 : Deney ile kontrol grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur.
 H_1 : Deney ile kontrol grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada hedeflenen amaç, keman eğitiminde;

- Uzaktan öğrenim gören grup ile yüz yüze öğrenim gören grubun başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak,
- Uzaktan öğretimin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak ve
- Uzaktan öğretim yoluyla keman eğitimine katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma;

1. Uzaktan öğretim modeli ile öğrenim gören keman öğrencilerinin;

- Öğrenmede daha fazla sorumluluk alarak sorumluluk duygularının gelişmesi,
- Uzaktan öğretim amacıyla hazırlanan materyalleri kullanarak öğrenimlerini ders dışında da sürdürebilmesi,
- Kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişmesi,
- Öğrenmeyi öğrenerek yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmaları bakımından önem taşımaktadır.

2. Bu kazanımların yanı sıra;

- Öğrencilere zengin öğretim ortamları sunarak daha kalıcı öğrenmeler sağlamak,
- Ulaşım, personel, bina ve kırtasiye gibi öğretim maliyetlerini azaltmak,
- Uzaktan öğretim sayesinde zamanın daha verimli kullanılmasını sağlamak,
- Özellikle ülkemizde keman eğitiminde yeni bir öğretim modeli sunarak teknolojik imkânlardan en üst düzeyde yararlanmayı sağlamak açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma uzaktan öğretim modelinin keman öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel

bir çalışmadır. Orta seviyedeki öğrenciler üzerinde deney ve kontrol grupları belirlenerek öntest ve sontest değerlendirmeleri yapılmaktadır. Araştırmaya yönelik izlenen yöntem ve deneysel tasarım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Yönelik Deneysel Tasarım

Grup	Yansızlık	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu (n=6)	Rastlantısal (Tesadüfi)	X	Uzaktan öğretim	X
Kontrol Grubu (n=6)	Rastlantısal (Tesadüfi)	X	Yüz yüze öğretim	X

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, orta seviyedeki uzaktan keman öğretim modelinin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören 8 öğrenci ile Diyarbakır Yenişehir Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören 4 öğrenci oluşturmaktadır. Basit makamlarda ve birinci pozisyonda Türk Müziği saz eseri çalma becerisine sahip olan öğrenciler orta seviye kontrol ve deney gruplarında yer almışlardır. Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören ve keman çalan orta seviyedeki öğrenci sayısı orta seviye kontrol ve deney gruplarını oluşturmak için yeterli olmadığı için Diyarbakır Yenişehir Güzel Sanatlar Lisesi 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 4 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Keman dersleri, kontrol grubu ile 8 hafta süreyle yüz yüze öğretim; deney grubu ile 8 hafta süreyle uzaktan öğretim şeklinde yapılmıştır.

Kontrol ve Deney Gruplarının Belirlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, beceri puanları benzer gruplar oluşturularak değişimlerin yorumlanabilir olması dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öntest beceri puanları hesaplandıktan sonra puanlar sıraya dizilerek bir deney grubuna bir kontrol grubuna olmak üzere ayrıştırılmış ve gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerin öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık durumu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öntest Beceri Puanları

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Duruş ve Tutuş Öntest	11,222	2,722	11,556	1,985	16,000	0,747
Sağ El ve Sol El Tekniği Öntest	7,944	2,760	7,444	2,456	15,000	0,630
Performans Öntest	2,167	1,630	2,111	1,425	18,000	1,000
Müzikalite Öntest	0,556	0,272	1,389	1,482	15,000	0,618
Toplam Öntest	21,889	6,937	22,500	6,239	16,500	0,810

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, öğrencilerin *duruş ve tutuş* öntest, *sağ el ve sol el tekniği* öntest, *performans* öntest, *müzikalite* öntest ve *toplam* öntest puanları ortalamaları arasında, grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Normal Dağılım Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duruş ve tutuş öntest	deney	,202	6	,200*	,935	6	,623
	kontrol	,173	6	,200*	,965	6	,854
Sağ el ve sol el tekniği öntest	deney	,175	6	,200*	,962	6	,837
	kontrol	,174	6	,200*	,926	6	,548
Performans öntest	deney	,374	6	,009	,779	6	,038
	kontrol	,305	6	,086	,818	6	,085
Müzikalite öntest	deney	,293	6	,117	,822	6	,091
	kontrol	,262	6	,200*	,876	6	,249
Toplam öntest	deney	,126	6	,200*	,995	6	,997
	kontrol	,144	6	,200*	,969	6	,885

Tablo 3’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına ait *duruş ve tutuş* öntest, *sağ el ve sol el tekniği* öntest, *müzikalite* öntest ve *toplam* öntest puanları gruplara göre normal dağılım göstermektedir. Ancak deney grubunun *performans* öntest puanının gruplara göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0,05$). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının kısıtlı olması sebebiyle ($n=6$) araştırmada parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Öğretim Programının Hazırlanması

Öğretim programı hazırlanırken Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Temel Bilimler Bölümü Çalgı VII (Keman) öğretim programından ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Keman) Öğretim Programı’ndan yararlanılmıştır.

Uzaktan eğitim yoluyla keman öğrenimi gören öğrenciler için hazırlanan öğretim programının uygulamaya hazır olup olmadığını tespit etmek amacıyla Öğretim Programı Uzman Görüşü Alma Formu oluşturulmuştur. Bu form 8 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipindedir. Görüşüne başvurulmuş uzmanların değerlendirmeleri sonucunda, formlarda yer alan her madde için kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmış ve tüm maddeler için 0,90’ın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretim programı üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Araştırmada kullanılacak eserin öğretim programındaki kazanımları kapsayıp kapsamadığını belirlemek için *Eser İçin Görüş Alma Formu* oluşturulmuştur. Bu form yoluyla alanında uzman keman eğitimcilerinden görüş alınmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirme sonucunda kapsam geçerlilik indeksinin tüm maddeler için 0,90’ın üzerinde olduğu görülmüştür.

Öğretim Materyallerinin Hazırlanması

Materyal kullanımının amacı temelde öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaktır. Öğretimde kullanılacak materyaller öğretim teknolojilerinden faydalanılarak tasarlanmıştır. Materyalin etkili olabilmesi için teknolojik imkânların etkin kullanımı şarttır. Materyal tasarımı ve seçimini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu sebeple materyal geliştirilmeden önce hangi bilgilere sahip olunması gerektiği araştırılmıştır. Hedef ve kazanımlar belirlenmiştir. Çünkü öğretim programına uygun olarak, hedef ve kazanımlar doğrultusunda materyal tasarımı yapılması gerekmektedir. He-

def kitlenin özellikleri ve ilgi alanları materyal tasarımında/seçiminde göz önüne alınmıştır.

Uzaktan eğitim materyallerinin kullanıma hazır olup olmadığının belirlenmesi amacıyla biçimlendirici (formative) değerlendirme yapılmıştır. Biçimlendirici değerlendirme öğretim materyallerinin yeterlik ve etkililiklerini arttırmak üzere veri elde etme işlemidir (Dick ve Carey, 1988'den akt: Uşun, 2006). Biçimlendirici değerlendirme yolu olarak değerlendirme formları kullanılmıştır. Hazırlanan bütün materyaller öncelikle görsel tasarım ve biçimsel yapı açısından değerlendirilmiştir.

Materyallerin biçimlendirici (formative) değerlendirmesini yapmak için kullanılan *Basılı Materyalleri Değerlendirme Formu Seferoğlu* (2011) tarafından oluşturulmuştur. Bu form araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilerek uzaktan keman öğretiminde kullanılacak materyallerin amaç ve özelliklerine göre yapılandırılmıştır. Üçlü likert tipinde olan form yanıtların daha açıklayıcı olması amacıyla beşli likert tipi şeklinde düzenlenmiştir. 12 maddeden oluşan forma, biri materyal geliştirme alanında olmak üzere üç uzmanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Uzmanların yaptığı değerlendirmede *Kapsam Geçerlilik İndeksi*'nin tüm maddeler için 0,90'dan büyük olduğu görülmüştür. Formda yer alan "materyalin güçlü olduğu noktalar" ve "materyalin zayıf olduğu noktalar" ve "önerilen işlemler" ile ilgili bölüm katılımcının daha açıklayıcı yanıtlar vermesini sağlamaktadır.

Basılı Materyalleri Değerlendirme Formunun kullanıldığı materyaller için Görsel Tasarım ve Biçimsel Yapıyı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Çünkü pdf formatında hazırlanan materyaller görsel tasarım ilkelerine göre hazırlanmıştır. Böylece iki farklı açıdan değerlendirilmesi sağlanarak kullanıma hazır hale getirilmesi amaçlanmıştır. Görsel Tasarım ve Biçimsel Yapıyı Değerlendirme Formu Seferoğlu (2011) tarafından oluşturulmuştur. Formun kullanıma hazır olup olmadığını belirlemek amacıyla biri materyal geliştirme ve öğretim teknolojileri alanında olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirmede *Kapsam Geçerlilik İndeksi* tüm maddeler için 0,90'dan büyüktür. Form dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar materyalin bir bütün olarak değerlendirilmesini, ayrıca düzenlemeler, sözel unsurlar ve destekleyici unsurlar açısından değerlendirilmesini sağlayan toplam 14 maddeyi kapsamaktadır.

Uzaktan keman öğretiminde öğrencinin senkron iletişim dışında öğrenimini sürdürebilmesi için hazırlanan videolar *Video ve Filmleri Değerlendirme Formu* ile değerlendirilmiştir. Bu form 11 maddeden oluşmaktadır. Formda, uzmanın materyallerin güçlü ya da zayıf yönlerini ve önerilerini belirtebileceği bir bölüm bulunmaktadır. Formun kullanmaya hazır olup olmadığını belirlemek için biri materyal geliştirme alanında olmak üzere üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların yaptığı değerlendirmede *Kapsam Geçerlilik İndeksi* tüm maddeleri için 0,90'dan büyüktür.

Bu değerlendirmeler ışığında, hazırlanan materyallerin kullanıma hazır olduğu anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Akademik Başarı Değerlendirme Formu

Araştırmada öntest ve sontest başarılarının değerlendirilmesi için keman eğitimcilerinden üç ayrı uzman belirlenmiştir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde üç ayrı uzmanın puanları ile değerlendirme hataları en aza indirilmektedir. Uzmanların Akademik Başarı Değerlendirme Formu'ndaki ölçütlere göre verdikleri puanlar üç uzmana göre ortalama alınarak değerlendirilmektedir. Öğrenci Akademik Başarı Değerlendirme Formları hazırlanırken *Güzel Sanatlar Liseleri Türk ve Batı Müziği Çalgıları Keman Öğretim Programı*'ndan ve Döğer (2016) tarafından hazırlanan *Keman Dersi Performans Değerlendirme Formu*'ndan faydalanılmıştır. Gözlem formu 4 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar duruş ve tutuş (5 madde), sağ el-sol el tekniği (6 madde), performans (5 madde) ve müzikalite (5 madde) boyutlarıdır.

Uzman Görüşü Alma Formu Nacakçı'nın (2006, 133-134) doktora tez çalışmasında geliştirmiş olduğu *Uzman Kanısı Alma Formu*'ndan Özaltunoğlu (2011, 85-121) tarafından uyarlanmıştır. Uzman görüşü alma formunda beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır (Kaya, 2011, 102). Form araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Uzmanların yaptığı değerlendirmede kapsam geçerlilik indeksi tüm maddeler için 0,90'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle form üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Gruplardaki öğrenci sayılarının yetersiz olması nedeniyle ($n=6$) parametrik olmayan testler seçilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Man Whitney-u testi kullanılmıştır. Grup içi değişimlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmının problemine yanıt aramak amacıyla, ölçme araçları ile elde edilen veriler çözümlenmiş; bulgular, tablolar ve şekiller yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Deney Grubu Duruş ve Tutuş Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Duruş ve tutuş	11,222	2,722	20,111	0,720	6	-2,201	0,028

Tablo 4'e göre deney grubu *duruş ve tutuş* öntest ile *duruş ve tutuş* sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Duruş ve tutuş* öntest ortalaması ($x=11,222$) *duruş ve tutuş* sontest ortalamasından ($x=20,111$) düşüktür. Bu bulgu, uzaktan öğretimin, öğrencilerin *duruş ve tutuş* boyutundaki kazanımları elde etmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 5. Deney Grubu Sağ El ve Sol El Tekniği Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Sağ el ve sol el tekniği	44	2,760	25,389	1,182	6	-2,201	0,028

Tablo 5'e göre, deney grubunun sağ el ve sol el tekniği boyutunda öntest ile sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Sağ el ve sol el tekniği* öntest ortalaması ($x=7,944$) *sağ el ve sol el tekniği* sontest ortalamasından ($x=25,389$) düşüktür. Bu noktada uzaktan öğretimin orta seviye deney grubu öğrencilerinin teknik becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü öğrenci, kazanması gereken becerilerin hemen hemen hepsini aynı anda bilgisayar ekranında bir bütün halinde görebilmektedir. Bu durum görsel olarak öğrenciye bir kolaylık sağlamaktadır. Videoların tekrar tekrar izlenebiliyor olmasının öğrencinin tekrar ve taklit yoluyla öğrenmesini desteklemekte olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Deney Grubu Performans Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Performans	2,167	1,630	21,667	0,919	6	-2,201	0,028

Tablo 6'da deney grubu *performans* puanları öntest ve sontest değişimleri görülmektedir. Orta seviye deney grubu *performans* öntest ile *performans* sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Performans* öntest ortalaması ($x=2,167$) *performans* sontest ortalamasından ($x=21,667$) düşüktür.

Öğrencinin konu ile ilgili videoları izleyip yapmaya çalışarak ya da bilgisayar ekranında öğretmeninden gördüklerini tekrar ve taklit ederek uygulamaya çalışması icra performansını olumlu yönde etkilemektedir. Deney grubunun performans boyutundaki öntest ve sontest puanlarının ortalamaları, uzaktan öğretim etkinliklerinin öğrencinin performansını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 7. Deney Grubu Müzikalite Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Müzikalite	0,556	0,272	11,500	1,006	6	-2,201	0,028

Tablo 7’de görüldüğü gibi, orta seviye deney grubunun *müzikalite* öntest ile *müzikalite* sontest ortalamaları arasındaki fark, yapılan Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Müzikalite* öntest ortalaması ($x=0,556$) *müzikalite* sontest ortalamasından ($x=11,500$) düşüktür.

Müzikalite boyutu, eseri bir bütünlük içinde, müzik cümlelerine dikkat ederek, sahip olduğu özelliklere göre, yumuşak, pürüzsüz, güzel, etkili bir tavır ve üslupla çalma kazanımlarını içermektedir. Uzaktan öğretimin öğrencinin bu kazanımları elde etmede olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Uzaktan keman öğretiminin müzikalite boyutundaki bu etkisi çok önemli görülmektedir. Çünkü eserin icra özellikleri, müzikal ifadeler, tavır, vb. kazanımların öğrenciye uzaktan öğretim yoluyla aktarımının sağlandığı düşünülmektedir.

Tablo 8. Deney Grubu Toplam Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Toplam	21,889	6,937	78,667	3,218	6	-2,201	0,028

Tablo 8’e göre, orta seviye deney grubu *toplam* öntest ile *toplam* sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Toplam* öntest ortalaması ($x=21,889$) *toplam* sontest ortalamasından ($x=78,667$) düşüktür. Bu veriler uzaktan öğretimin öğrencinin keman öğrenimine olumlu yönde etkisi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Deney grubunun toplam öntest ile toplam sontest ortalamaları göz önüne alındığında “ H_0 : Orta seviye deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” hipotezi reddedilmiştir. “ H_1 : Orta seviye deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9. Kontrol Grubu Duruş ve Tutuş Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Duruş ve tutuş	11,556	1,985	20,611	0,743	6	-2,201	0,028

Tablo 9'a göre orta seviye kontrol grubu *duruş ve tutuş* öntest ile *duruş ve tutuş* sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Duruş ve tutuş* öntest ortalaması ($x=11,556$) *duruş ve tutuş* sontest ortalamasından ($x=20,611$) düşüktür.

Tablo 10. Kontrol Grubu Sağ El ve Sol El Tekniği Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Sağ el ve sol el tekniği	7,444	2,456	25,500	1,773	6	-2,201	0,028

Tablo 10'da görüldüğü gibi orta seviye kontrol grubu *sağ el ve sol el tekniği* öntest ile *sağ el ve sol el tekniği* sonteste ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). Sağ El Ve Sol El Tekniği Öntest ortalaması ($x=7,444$) sağ el ve sol el tekniği sontest ortalamasından ($x=25,500$) düşüktür.

Tablo 11. Kontrol Grubu Performans Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Performans	2,111	1,425	21,167	1,394	6	-2,207	0,027

Tablo 11’de kontrol grubu performans puanları öntest ve sontest değişimleri verilmiştir. Kontrol grubunun *performans* öntest ile *performans* sonteste ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark, yapılan Wilcoxon testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,207$; $p=0,027<0,05$). Performans öntest ortalaması ($x=2,111$) performans sontest ortalamasından ($x=21,167$) düşüktür.

Tablo 12. Orta Seviye Kontrol Grubu Müzikalite Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Müzikalite	1,389	1,482	11,333	1,350	6	-2,201	0,028

Tablo 12’ye göre orta seviye kontrol grubu *müzikalite* öntest ile *müzikalite* sontest ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Müzikalite* öntest ortalaması ($x=1,389$), *müzikalite* sontest ortalamasından ($x=11,333$) düşüktür.

Tablo 13. Kontrol Grubu Toplam Puanlarının Öntest ve Sontest Değişimleri

	Öntest		Sontest		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Toplam	22,500	6,239	78,611	4,343	6	-2,201	0,028

Tablo 13’de orta seviye kontrol grubu toplam puanları öntest ve sontest değişimleri verilmiştir. Buna göre orta seviye kontrol grubu *toplamlar* öntest ile *toplamlar* sonteste ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark, eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,201$; $p=0,028<0,05$). *Toplam* öntest ortalaması ($x=22,500$) *toplamlar* sontest ortalamasından ($x=78,611$) düşüktür.

Kontrol grubu derslerinin yüz yüze öğretim şeklinde gerçekleştiği göz önüne alındığında, toplam sontest puanlarının ortalamasının toplam öntest puanlarından yüksek olması beklenen bir durumdur.

Kontrol grubunun *toplam* öntest ile *toplam* sontest ortalamaları göz önüne alındığında “ H_0 : Kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” hipotezi reddedilmiş; “ H_1 : Kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14. Duruş ve Tutuş Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Ortalamaları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Duruş ve tutuş öntest	11,222	2,722	11,556	1,985	16,000	0,747
Duruş ve tutuş sontest	20,111	0,720	20,611	0,743	12,000	0,327

Tablo 14’de görüldüğü gibi, *duruş ve tutuş* öntest ile *duruş ve tutuş* sontest puanları ortalamaları arasında, Mann Whitney-U testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgular uzaktan keman öğretiminin öğrencilerin duruş ve tutuş becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 15. Sağ El ve Sol El Tekniği Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Ortalamaları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sağ el ve sol el tekniği öntest	7,944	2,760	7,444	2,456	15,000	0,630
Sağ el ve sol el tekniği sontest	25,389	1,182	25,500	1,773	15,000	0,629

Sağ el ve sol el tekniği öntest ile *sağ el ve sol el tekniği* sontest puanları ortalamalarının, grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Tablo 15’de görüldüğü gibi grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Uzaktan keman öğretiminin, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Performans Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Ortalamaları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Performans öntest	2,167	1,630	2,111	1,425	18,000	1,000
Performans sontest	21,667	0,919	21,167	1,394	12,500	0,373

Tablo 16’da *performans* öntest ve sontest puanlarının gruplara göre ortalamaları verilmiştir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu durum uzaktan öğretimin, öğrencilerin performanslarını geliştirmelerinde etkili olduğunu, bu boyuta ait kazanımları elde etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bunu sağlamada tek etkenin senkron dersler olmadığı, öğrencinin senkron derslerde gördüklerini videolar yoluyla tekrar etmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 17. Müzikalite Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Ortalamaları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Müzikalite öntest	0,556	0,272	1,389	1,482	15,000	0,618
Müzikalite sontest	11,500	1,006	11,333	1,350	17,000	0,872

Tablo 17’de *müzikalite* öntest ve sontest puanlarının gruplara göre ortalamaları görülmektedir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Müzikalite, çalınacak eserle ilgili temel beceriler edindikten sonra ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu olduğu için daha fazla çalışma, dinleme ve izlemeye dayalıdır. Haftada bir yapılan senkron dersler belki müzikaliteyi geliştirmede yeterli olmayabilir. Konu ile ilgili materyallerin, öğrencinin eseri güzel, etkili bir tavırla ve bir bütünlük içinde icra etmesinde etken olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla uzaktan öğretimin, senkron ve asenkron iletişim seçeneklerinin birlikte kullanılmasıyla daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 18. Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Gruplara Göre Ortalamaları

	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Toplam öntest	21,889	6,937	22,500	6,239	16,500	0,810
Toplam sontest	78,667	3,218	78,611	4,343	17,000	0,872

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *toplam* öntest, *toplam* sontest puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Orta seviye öğrencilerinin *toplam* öntest ile *toplam* sontest ortalamaları göz önüne alındığında “ H_0 : Orta seviye öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak orta seviye öğrencileri ile gerçekleştirilen uzaktan öğretimin etkili olduğu yorumu yapılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Uzaktan öğretim modelinin orta seviyedeki keman öğrenimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark sontest lehinedir ($x=78,667$).
- Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p=0,028<0,05$). Bu fark sontest lehinedir ($x=78,611$).
- Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının ortalamaları grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu fark öntest puan ortalamaları için ($p=0,810$), sontest puan ortalamaları için ($p=0,872$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç yüz yüze öğretim modeli ile uzaktan öğretim mo-

deli arasında öğrenciye orta seviyedeki becerileri kazandırma bağlamında bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Tartışma

Bu bölümde uzaktan keman öğretimi ile ilgili yapılan bu araştırmanın sonuçları ile uzaktan eğitimi konu alan diğer araştırmalar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Yavuz (2015)'un yaptığı çalışmada uzaktan eğitime katılan öğrencilerin derse ve öğretim materyaline ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında; yüz yüze hizmet içi eğitim grubu puan ortalamalarının uzaktan hizmet içi eğitim grubu puan ortalamalarına göre biraz yüksek olduğu görülse de arada önemli farklılıklar bulunmamıştır. Alberich-Artal ve Sangra (2012), bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireysel öğrenmeye yeterince katkı sağlamadığını bu sebeple geleneksel modelin tekrar edildiğini ve sürdürülmeye devam ettiğini belirtmiştir. Diğer taraftan Dammers (2009), çevrimiçi trompet derslerinin temel düzeyde işlevsel olduğunu göstermiştir. Doggett (2008)'in video konferans yoluyla öğretim ile yüz yüze öğretimi karşılaştırdığı araştırmanın sonuçları da bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Doggett'in araştırmasının sonucunda video konferans yöntemiyle yapılan öğretim ile yüz yüze öğretim arasında anlamlı fark bulunmamıştır. MacLaughlin, Supernaw ve Howard (2004), uzaktan ve yüz yüze derslere katılan öğrencilerin başarıları arasında herhangi bir fark tespit etmemişlerdir. Barry (2003) web temelli kaynaklarla desteklenmiş eğitimin öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Shoemaker ve Stam (2010), senkron ve asenkron öğrenme modellerinin birlikte kullanıldığı durumlarda öğrenmenin etkili biçimde gerçekleştiğini göstermişlerdir. Uzaktan keman öğretimi için tasarlanan bu araştırmada da senkron ve asenkron iletişim birlikte kullanılarak uzaktan eğitimin etkililiği ortaya konulmuştur. Dolayısıyla Shomaker ve Stam'ın araştırma sonuçları keman öğrencileriyle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kangasluoma (2010), derslerin dikkatle hazırlandığı, teknik donanımın doğru ve iyi çalıştığı zaman uzaktan keman öğretiminde sorun çıkmadığını belirtmiştir. Percivall (2008), uzaktan keman öğretimi kapsamında geliştirdiği MEAWS adlı programın başlangıç seviyesindeki öğrenciler için işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan Maki (2001), yaptığı araştırmada uzaktan eğitim süresince ses ve resim iletimi ile

ilgili sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Ancak Müzik Tarihi ve Müzik Teorisi gibi derslerde uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında bir farklılık olmadığını öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayanarak belirtmektedir. Genel olarak bakıldığında; Yavuz (2015), Alberich-Artal ve Sangra (2012), Shoemaker ve Stam (2010), Kangasluoma (2010), Dammers (2009), Doggett (2008), Percivall (2008), MacLaughlin, Supernaw ve Howard (2004) ve Barry'nin (2003) araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Literatürde uzaktan öğretimin yüz yüze öğretime göre daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Sever (2014), Ryder (2004), Atıcı (2000), Lim-Fernandes (2000)'in araştırmalarında uzaktan yapılan öğretim, yüz yüze öğretime göre daha etkili bulunmuştur. Topalak'ın (2016) araştırma sonuçlarına bakıldığında çevrilmiş öğrenme ve yüz yüze dersler arasında doğru nota çalabilme, doğru ritimle çalabilme, kabul edilebilir bir tempoda çalma, cümleme, nüans dinamik, parça bütünlüğü ve teknik davranışlar boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak uzaktan keman öğretiminde öğrencinin elde ettiği kazanımlara bakıldığında hiçbir boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sebeple Topalak'ın (2016) araştırma sonuçları, uzaktan keman öğretiminin etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, keman öğreniminin hiçbir boyutunda uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında farklılık tespit edilmese de uzaktan keman öğretiminin öğrencinin keman öğrenimine olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir.

Brandström, Wiklund ve Lundström (2012), video konferans ile öğretimin yüz yüze öğretime göre daha yoğun ve kapsamlı bir planlama gerektirdiği belirterek uzaktan eğitimin ancak yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olabileceğini belirtmişlerdir. Çünkü senkron iletişimdeki gecikmelerden dolayı ses iletiminin sağlıklı iletilmemesi sebebiyle iyi bir eğitim gerçekleşmemiştir. Senkron iletişimde iletişimin kalitesi çeşitli sebeplerle azalabilmektedir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını asenkron olarak sağlıklı sürdürmeleri amacıyla hazırlanan videolar, senkron iletişimde yaşanan sorunların öğrencinin öğrenimine yansımaması açısından önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim kapsamındaki araştırmalarda sonuçların çok çeşitli olmasının, öğretim programı ile beraber teknolojik alt yapı, coğrafi koşullar ve çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanan nedenler gibi pek çok faktör ile

ilgili olduğu düşünülmektedir. İnternet ve veri aktarımındaki hızın her geçen gün arttığı ve sanal gerçeklik gibi yeni teknolojilerin geliştiği düşünüldüğünde yakın zamanda uzaktan eğitimle ilgili daha olumlu sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Çevresel ve bireysel şartlar göz önüne alınarak uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim gerektiğinde birbiri yerine kullanılabilir.
- Bu tür araştırmaların daha büyük çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilmesi, hem daha sağlıklı hem de uzaktan eğitim lehine daha olumlu sonuçlar verebilir.
- Diğer çalgılarla ilgili uzaktan öğretim modelleri geliştirilebilir.
- Bu çalışma orta seviyeyi kapsamaktadır. Başka seviyelerde uzaktan keman öğretim programı geliştirilebilir ve uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- ALKAN, C. (2011). **Eğitim teknolojisi**. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BARRY, N. H. (2003). "Integrating Web Based Learning And Instruction Into A Graduate Music Education Research Course: An Exploratory Study", *Journal of Technolog' in Music Learning*, 2(1), 2-8.
- BRÄNDSTRÖM, S, WIKLUND, C. ve LUNDSTRÖM, E. (2012). "Developing Distance Music Education In Arctic Scandinavia: Electric Guitar Teaching And Master Classes", *Music Education Research*, (14) 4, 448-456.
- BULUT, S. ve BULUT, G. (2016). Usage Of Three Dimensional Technology In Teaching Turkish Language To The People With Visually Impaired, *Jass Studies-International Journal of Social Science*, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3445>, Number: 46, Spring IV, 319-330.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları**, (5. Baskı). İstanbul: Atlas Kitabevi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**, (14. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- ÇEPNİ, S. (2009). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, (4. Baskı). Trabzon: Pegem Akademi.
- DALKIRAN, E. (2006). "Keman Eğitiminin Başlangıç Aşamasında "Detache Ve Legato" Yay Tekniklerinin Keman Öğrencilerine Aktarımı", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 125-142.
- DAMMERS, R. J. (2009). "Utilizing İnternet-Based Videoconferencing For Instrumental Music Lessons", Applications of Research in Music Education November 2009 28(1), 17-24.
- DICK, W. ve CAREY, L. (1988). **The Systematic Design of Instruction**. Scott, Foresman and Company, Gienville Illinois.
- DOGGETT, A. M. (2008). "The Videoconferencing Classroom: What Do Students Think?", Journal Of Industrial Teacher Education, 44(4), 29-41.
- DÖĞER, D. (2016). **Keman Eğitiminde Mikro Öğretim Yöntemine Dayalı Uygulamaların Öğrenci Performansına ve Tutumuna Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- JUVONEN, A. ve RUISMAKI, H. (2009). The New Horizons For Music Technology İn Music Education. 2nd İnternational Conference. The Changing Face of Music Education. CFME09. Music and Environment, 98-104.
- KANGASLUOMA, M. (2010). **Viulua Verkossa. Johdatus Viulunsoiton Etäopetukseen. Opinnäytetyö. Musiikin Koulutusohjelma. Oulun Seudun Ammattikorkeakoulu, Violin On The Webintroduction To Violin Distance Education**, A Bachelor`s Thesis in Music Education, Oulu University of Applied Sciences.
- KARADENİZ, Ş., KARATAŞ, S. ve KILIÇ, E., (2004). "Öğretim Amaçlı İnternet Ortamlarının Tasarımı Ve Temel İlkeleri", Milli Eğitim Dergisi, Sayı 161.
- KAYA, Z. (2002). **Uzaktan Eğitim**, (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KAYA, Z. (2011). **Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi**, Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.
- LIM-FERNANDES, M. A. (2000), **Assessing the Effectiveness of Online Education**, Ph. Thesis, San Francisco Golden Gate University, USA.
- MACLAUGHLIN E. J., SUPERNAW R. B. ve HOWARD K. A. (2004). "Impact Of Distance-Learning Using Videoconferencing Technology On Student Performance", Am J Pharm Education, 68(3).

- MAKI, J. (2001). "Is It Possible To Teach Music in a Classroom from a Distance of 1000 km? Learning Environment of Music Education Using ISDN-Videoconferencing", 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications.
- NACAĞCI, Z. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7.Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OKAN, S. (2015). Keman Öğretiminde Teknolojik Unsurlardan Yararlanmanın Gerekliliği. 1. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi Bildiriler Kitabı, 1-7.
- ÖZALTUNOĞLU, Ö. (2011). **Moveable-Do Metodunun Lisans Öğrencilerinin Dikte Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- PARASIZ, G. (2001). **Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ana Çalgı Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PERCIVAL, G. K. (2008). **Computer-Assisted Musical Instrument Tutoring With Targeted Exercises**, (Doctoral dissertation).
- RILEY H., MACLEOD B. M. ve LIBERA M. (2014). "Low Latency Audio Video: Potentials For Collaborative Music Making Through Distance Learning. National Association For Music Education", 01.12.2016 tarihinde upd.sagepub.com adresinden alınmıştır.
- RYDER, O. C. (2004). **The Use of Internet-Based Teaching Strategies in Teaching Vocal Anatomy, Function, And Health To High School Choral Music Students, And its Effect On Student Attitudes And Achievement**. Doctorate Thesis. Shenandoah Conservatory, ABD.
- SAĞER, T., EDEN, A. ve ŞALLIEL, O. (2014). Müzik Eğitiminde Uzaktan Eğitim Ve Orkestra Uygulamaları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 4(9), 69- 79.
- SEFEROĞLU, S. (2011). **Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı**. (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- SEVER, G. (2014). "Bireysel Çalgı Keman Derslerinde Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Uygulanması", Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(2), 27-41.
- SHOEMAKER, K. ve STAM, G. V. (2010). "E-Piano, A Case Of Music Education Via E Learning İn Rural Zambia", Web Science Conf. 2010, April 26-27, Raleigh, NC, USA.

- SOYTOK, S. (2012). **Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri'ndeki Flüt Eğitiminin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı, İzmir.
- ŞENDURUR, Y. (2001). "Keman Eğitimi Dersine Etkili Hazırlanma Süreci", G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 161-168.
- TANINMIŞ, G. E. (2013). "G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi G. S. E. Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Öğrencilerinin Aldıkları Keman Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorunları Çözmede İzledikleri Yollar", International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6),707-71.
- TARKUM, E. (2006). "Keman Öğretiminde Rol Oynayan Faktörler", ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), 169-173.
- TOPALAK, Ş. (2016). **Çevrilmiş Öğrenme Modelinin Başlangıç Seviyesi Piyano Öğretimine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- TUNCER, M. ve TAŞPINAR, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği Ve Olası Sorunlar. Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 125-144.
- TURGUT, Y. E. (2011). **Video Konferans Yoluyla Verilen Derslerde Verimliliğe Etki Eden Faktörler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- UÇAN, A. (1994). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.
- USLU, M. ve TİRGİL, A. (2013). **Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 47-57.
- UŞUN, S. (2006). **Uzaktan Eğitim**. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YAVUZ, C. (2015). **Uzaktan Ve Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitimin Öğrenenlerin Başarısı Ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNE VE ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK TEMEL HARİTA BİLGİSİ EĞİTİMİ: BİR ETKİ ANALİZİ ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Pervin Oya TANERİ¹, Nuri ERDEM²

* Bu çalışma, 2018 yılında TÜBİTAK 4005-Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı tarafından “Temel Harita Bilgisi ve CBS Uygulamaları” başlıklı TÜBİTAK Projesi (Proje No: 118B114) kapsamında desteklenmiştir.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl., Çankırı, sezoya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3482-3868.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Harita Müh. Böl., Osmaniye, nurierdem@osmaniye.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1850-4616.

Geliş Tarihi: 01.04.2019 Kabul Tarihi: 24.07.2019

Öz: Her meslekte olduğu gibi eğitim alanında görev yapanların da hızla gelişen teknolojiyi takip etmeleri ve bu yenilikleri mesleklerine uyarlamaları günümüzün en önemli gereklerinden biri haline gelmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için sadece sınıfların yeni teknolojilerle donatılması yeterli değildir; bu teknolojilerin sınıflara başarıyla entegre edilmesi gereklidir. Öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarını ve eğitim teknolojilerini benimsemeleri, bu yaklaşım ve teknolojileri başarılı bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu çalışmanın amacı Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) coğrafya öğretimindeki önemini ortaya koymak ve coğrafya öğretmenlerine temel harita bilgileri ve CBS becerileri kazandırmaktadır. Bu bağlamda, TÜBİTAK destekli “*Temel Harita Bilgisi ve CBS Uygulamaları (TEHABİS)*” isimli proje kapsamında, 21 coğrafya öğretmeni ve 4 akademisyen ile çalışılmıştır. Bu çalışmada (1) Öğretmenlerin temel harita bilgisi ve CBS uygulamaları konularındaki bilgi düzeyleri nedir? (2) TEHABİS projesi öğretmenlerin temel harita bilgisi ve CBS uygulamaları konularındaki bilgi düzeylerini nasıl etkilemiştir? (3) CBS eğitimleri sırasında karşılaşılan zorluklar nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Bulgular, proje öncesinde katılımcıların temel harita bilgilerinde eksiklikler olduğunu, ancak etkinlikler sonunda ileri haritacılık konularını öğrenme konusunda motivasyonlarının arttığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, katılımcılar projeden edindikleri bilgileri ders öğretimi, yaygınlaştırma ve öğretimin niteliğini artırma ile ilgili olarak kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, Yenilikçi Eğitim Yaklaşımları, Temel Harita Bilgisi, Eğitim Teknolojisi, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS).

BASIC MAP INFORMATION TRAINING FOR GEOGRAPHY TEACHERS AND INSTRUCTORS: AN IMPACT ANALYSIS STUDY

Abstract:

As in every profession, those who work in the field of education follow the rapidly developing technology and adapt these innovations to their profession has become one of the most important requirements of today. It is not enough to equip teachers and students with new technologies to develop 21st century skills; these technologies need to be successfully integrated into classes. Teachers' adoption of innovative teaching approaches and educational technologies depends on their ability to use these approaches and technologies successfully. The aim of this study is to demonstrate the importance of Geographical Information Systems (GIS) in geography teaching and to provide basic map information and GIS skills to geography teaching. In this context, 21 geography teachers and 4 academicians have been employed within the scope of "Basic Map Information and GIS Applications (TEHABIS)" supported by TUBITAK. In this study, the following questions were sought: (1) What is the knowledge level of teachers about basic map information and GIS applications? (2) How has the TEHABIS project affected the knowledge level of teachers about basic map information and GIS applications? (3) What are the challenges encountered during GIS training? Findings revealed that participants had deficiencies in basic map information before the project but increased motivation to learn advanced cartography issues at the end of activities. In addition, the participants stated that they would use the information they obtained from the project in relation to teaching, dissemination and quality of teaching.

Keywords: Geography Education, Innovative Education Approaches, Basic Map Information, Educational Technology, Geographical Information Systems (GIS).

1. Giriş

Harita Hayattır!.. İnsanoğlu hayatın her alanında harita ve harita bilgilerine yoğun ihtiyaç duymuştur. Haritalar merak edilen yerleri keşfetme ve ölçme isteği yaratmasının yanı sıra, bir “yer” ile ilgili elde edilen iç görü, yeni öğrenmelere de yol açmaktadır. Orman, deniz ve çöl gibi ortamlarda bulunan bir kişinin doğru yönde ilerleyip hedefine ulaşabilmesi, uçak, gemi ve füzelerin rotaları için gerekli konumsal verilerin hesaplanması, planlı kentleşme, tüm inşaat projelerinin yapımı, gayrimenkul mülkiyet haklarının korunması, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve benzeri çalışmalar, harita ve harita temelli bilgilere bağlıdır.

Günümüzde savunma, sağlık hizmetleri, doğal kaynak yönetimi gibi pek çok alanda kullanılan CBS, ilişkileri ve örüntüleri anlamak için verileri görselleştirmeyi, sorgulamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı sağlayan bilgisayar tabanlı bir sistemdir. Sosyal araştırmalar yapmak için bir teknoloji olan CBS, dönüştürücü öğrenme ve öğretim için bilgileri incelemek, temsil etmek ve analiz etmek için yeni yollar sunmaktadır (Alibrandi ve Palmer-Moloney, 2001).

Hızla gelişen bilgi ekonomisinde CBS’yi kullanabilme becerileri 21. yüzyıl becerileri arasında görülmektedir. Son yıllarda, giderek daha fazla coğrafya öğretmeni orta öğretimde CBS kullanma olanakları ile ilgilenmeye başlamasına rağmen, karmaşık bir süreç olan CBS ile öğretimin en iyi şekilde nasıl yapılacağı hakkında çok az şey bilinmektedir (Favier & van der Schee, 2012). Bu becerilerin kazandırılması açısından, Coğrafya dersi disiplinlerarası bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda 2005 yılında yenilenen Ortaöğretim Coğrafya Dersi Programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak geleneksel öğretmen merkezli öğretim yaklaşımından vazgeçilerek öğrenci merkezli öğretim modeline geçiş yapılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramlarına göre, öğrenciler en iyi otantik (gerçek) bağlamlardaki sorunlar üzerinde çalıştıkları işbirlikçi öğrenme ortamlarında öğrenirler (Guthrie ve diğ., 2004; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2006; Kim, 2005). Yenilenen programlar coğrafya öğretmenlerini derslerde CBS’yi etkin bir şekilde kullanmaya zorunlu kılmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2011). Öğretmenlerin yenilikçi öğretim yaklaşımlarını ve eğitim teknolojilerini benimsemeleri, bu yaklaşım ve teknolojileri başarılı bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Farklı türdeki teknolojilerin benimsenme-

sini açıklamaya yönelik pek çok kuram ve model vardır (Cheung vd., 2000; Davis, 1989; Lee vd., 2003; Song vd., 2009). En bilinen teknoloji benimseme modellerden biri olan Teknoloji Kabul Modeli, teknolojinin benimsenmesinde algılanan kullanılabilirliğin ve algılanan kullanım kolaylığının önemini göstermektedir (Davis, 1989). Yeni teknolojilerin kullanım kolaylığının ve faydasının öğretmenler tarafından anlaşılması genellikle hizmet içi eğitimler aracılığıyla yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin mesleki gelişmelerini arttırmak amacıyla CBS konulu pek çok hizmet-içi eğitim programı düzenlenmiştir (Kaya, Ünalı & Artvinli, 2013). MEB'in 1961-2012 yılları arasında düzenlediği 14.474 hizmet-içi eğitimden sadece 50'si doğrudan coğrafya öğretmenleri ile ilgilidir. Bu eğitimlerde doğa, erozyon ve çevre eğitimi, coğrafya eğitimi, Coğrafya öğretmenliği, eğitimde teknoloji kullanımları, ders kitabı hazırlama çalışmaları ve değerlendirme, ölçme değerlendirme, program tanıtımları, millî coğrafya program tanıtımı ve coğrafya öğretiminde yeni yaklaşımlar konuları ele alınmıştır (Kaya, 2012). Ancak, hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde, gıda ve su kıtlığı, küresel ısınma problemi, iklim değişikliği, kuraklık, erozyon, fakirlik gibi evrensel sorunlar hakkında bilgi sahibi olma, olaylara çok boyutlu bakabilme (Şahin, 2003; Gökçe, 2009) ve CBS gibi konulardaki faaliyetlere yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri, bu teknoloji ve yaklaşımları başarılı biçimde kullanmalarına bağlıdır. Bu yaklaşımla bu çalışmanın amacı, CBS'nin coğrafya öğretimindeki önemini ortaya koymak ve coğrafya öğretilmelerine temel harita bilgileri ve CBS becerileri kazandırmaktır. Bu bağlamda, temel harita bilgileri ve CBS uygulamalarını kapsayan "*Temel Harita Bilgisi ve CBS Uygulamaları*" isimli proje gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada (1) CBS konusunda eğitimcilerin eğitimi nasıl olmalı? (2) CBS eğitiminin aşamaları nelerdir? (3) CBS eğitimleri sırasında karşılaşılan zorluklar nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. Coğrafya Eğitiminde Haritaların Yeri ve Önemi

Haritalar, konumsal bilgilerin nerelerde ne kadar ve ne şekilde bulduklarını gösteren birer araçtır. Coğrafya eğitimi için gerekli olan en önemli materyallerden birisi de haritadır. Türkiye'de yenilenen eğitim sistemiyle birlikte, coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde haritaların önemi daha da artmıştır. 2005 yılında yenilenen Coğrafya Eğitim Programı'nda haritaları okuyabilme,

algılayabilme ve analiz etme becerisini kazandırabilmek coğrafya derslerinin en önemli amaçlarından biri olarak belirtilmektedir (Demiralp, 2007; Buğdaycı & Bildirici, 2009). Benzer şekilde Şaşan (2002)'de yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özellikleri olarak; bilginin araştırılması, yorumlanması ve analiz edilmesi, öğrenme aşamasında öğrencilerin etkin rol alabilmesi olduğunu belirtmiştir. Coğrafya eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma geçişle birlikte, derslerdeki harita kullanımını büyük ölçüde zorunlu hale getirerek, harita mühendisi ile coğrafyacıları bir araya getirmiştir (Buğdaycı & Bildirici, 2009).

3. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Haritalar

CBS, insanoğlunun yaşadığı birçok sorunun çözümü aşamasında konuma dayalı karar vermeyi kolaylaştıran, verilerin harita altyapılı olarak analizini, sorgulamasını ve kullanıcılara sunulmasını sağlayan bir bilgisayar sistemidir. CBS ayrıca konumsal verinin işlenmesi, veri analizi ve sonuçlarının sunumunu da içerir (URL_2; Yomralıoğlu, 2005). CBS basit ama güçlü ve çok yönlü bir uygulamadır, CBS haritaları günlük olarak televizyonda, gazete haritalarında ve İnternette görülebilir. CBS teslimat araçlarını takip etmekten, planlama uygulamalarının detaylarını kaydetmeye, küresel atmosferik dolaşımı modellemeye kadar birçok gerçek dünya problemini çözmek için kullanılan jeoteknolojilerden biridir (Alibrandi ve Palmer-Moloney, 2001).

CBS'nin karar verme işlevleri için haritalar önemlidir (URL_1; Yomralıoğlu, 2005). Haritalar konumsal dağılımların ve örüntülerin analizini mümkün kılar, yalnızca metinlerle yeterli olarak açıklanamayan konumsal bilginin düzenlenmesini sağlar. Diğer bir deyişle, haritalar veriler arasındaki mekânsal ilişkilerin görselleştirilebilmesi, kelimelerin, sayıların, şekillerin, görüntülerin, nesnelere veya kavramların anlamlarının yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Sinton, 2015). Herhangi bir adrese sahip olan coğrafi referanslı veriler, bir sokak adresi veya enlem / boylam koordinatı, dijital bir haritada koordinasyon noktasında bulunabilir (Alibrandi ve Palmer-Moloney, 2001). CBS analiz sonuçları, sayısal olarak bilgisayar veya kâğıt ortamındaki harita şeklinde yayınlanabilir (Tecim, 2001). Haritalar, mekânsal bilginin konumunu veren bir iletişim aracıdır. Sokaklar, nehirler, karayolları, demir yolları veya elektrik hattı hatları gibi çizgiler halinde düzenlenmiş veriler, dijital bir haritadaki koordinasyon çizgileri üzerine de eklenebilir (Alibrandi ve Pal-

mer-Moloney, 2001). Bu bakımdan coğrafya eğitiminde haritaların ve CBS'nin birlikte kullanılması önemlidir.

Yerel Yönetimlerde Coğrafi Bilgi Sistemleri Türkiye Uygulamaları isimli çalışmada temel olarak CBS tanıtılmış, kamu yönetiminde CBS uygulamaları detaylı bir şekilde ele alınmış ve Türkiye ve diğer bazı ülke uygulamaları değerlendirilmiştir (Bensghir ve Akay, 2007). Proje kapsamında yapılacak uygulamalarda bu eserden faydalanılmıştır. Coğrafi Bilgi Sistemleri/Temel Kavramlar ve Uygulamalar isimli eserden yararlanarak (Yomralıoğlu, 2005); Temel Harita Bilgileri, CBS'nin Tarihsel Gelişimi, Bilgi Sistemleri, Kullanımı, Özellikleri, Bilgi Sunum ve Harita Tasarımı, gibi konular bu eserden yararlanılarak teorik olarak anlatılmıştır.

4. Temel Harita Bilgisi ve CBS Uygulamaları

Günümüzde tek bir disiplin alanını kapsayan çalışmalarda o disiplinin kullandığı yöntemlerden kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle bazı konulara odaklanırken, bazı konular göz ardı edilmek zorunda kalmaktadır. Bu bakımdan, araştırmalarda farklı disiplinler arasında etkileşim ve yapıcı uyum sağlanması önemlidir. Son yirmi yılda disiplinler arası takım çalışmaları önem kazanmaya başlamıştır (Evers, Jensen, & Paul, 2015; Nature, 2015). Buğdaycı ve Bildirici (2009), farklı disiplin alanlarında uzmanlaşmış kişilerin disiplinler arası birlikteliği artırmaya yönelik çalışmalarda bulunulmasının öneminden söz etmektedir (Buğdaycı & Bildirici, 2009).

Disiplinler arası bir yaklaşım kapsamlı bir anlayışı sağladığından günümüzün karmaşık sorunlarının ele alınmasında yardımcı olabilir (Newell 2007). Jacobs'a göre disiplinler arası öğretim çalışması, bir kavram veya problemin çözümü için çok sayıda disipline ait yöntem ve bilgilerinden yararlanılmasıdır (Jacobs, 1989). Disiplinler arası yaklaşım, bakış açılarını değiştirme, farklı disiplinlerin bilgilerini sentezleme ve karmaşıklıkla başa çıkma becerileri gerektirmektedir (Spelt, Biemans, Tobi ve diğ, 2009). Dolayısıyla, disiplinler arası yaklaşımın, birbirinden farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi, bütüne odaklanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır (Kanatlı ve Çekici, 2013; Özçelik, 2015). Günümüzde ABD'deki okullarda bu yaklaşım daha belirgin bir şekilde uygulanmaktadır. Ülkemizde ise bu alanda çok az kaynak bulunmaktadır (Güney, 2009). Ancak, son çalışmalar disiplinler arası öğretim çalışmalarına daha yoğun bir ilgi vardır (Özkök, 2005; Çoruh, 2010).

Günümüzdeki veri üretimindeki artışlar, coğrafya ile haritacılık arasında yoğun bir birlikteliği zorunlu kılmasına rağmen, bu iki disiplini bir araya getiren çalışmaların sayısı son derece azdır (Uluğtekin & İpbüker, 1996). Coğrafya derslerinde haritaları okuyabilme, algılayabilme ve analiz etme becerisini ön plana çıkarmıştır. Harita, coğrafya eğitiminde niteliği arttırmak için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Coğrafi bilgi bilimi ve ilgili teknolojisi, coğrafi bilgi sistemleri (CBS), günümüzde coğrafya eğitimindeki hem en büyük fırsatlarından biri hem de en büyük zorluklarından biri olarak görülmektedir (Houtsonen, 2003, s.57). Coğrafya öğretimindeki en önemli sorunlardan birisi, öğretmen adaylarının çeşitli ölçek ve kapsamdaki haritaları okuma, algılama ve başkasına anlatabilme becerisi kazanamadan mezun olmalarıdır (Buğdaycı & Bildirici, 2009). Bu durum, coğrafya öğretmenleri ve haritacıların birlikte çalışmalar yapmasını zorlaştırmaktadır. Bu proje, coğrafya öğretmenleri ve akademisyenleri bir araya getirmesi bakımından önemlidir.

5. Yöntem

Öğretmenlerin temel harita bilgisi ve CBS uygulamaları konularındaki bilgi düzeylerini ve TEHABİS projesinde uygulanan etkinliklerin etkililiği konusunda katılımcıların görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1. Katılımcılar

Projenin hedef kitlesini başta coğrafya, sosyal bilgiler ve teknoloji öğretmenleri olmak üzere, derslerinde harita tabanlı bilgiler sunan tüm öğretmenler, disiplinler arası akademik çalışma yapan akademisyenler ve lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Proje kapsamında yapılması planlanan arazi ve laboratuvar etkinlikleri grup çalışmasını gerektirdiğinden, proje bütçesi göz önünde tutularak katılımcı sayısı 25 kişiyle sınırlandırılmıştır.

Projenin asıl ve yedek katılımcıları belirlenirken, projenin yaygın etkisini arttırmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan ve proje başvuru şartlarında belirtilen ölçütlere uygun olan tüm adayların başvuruları dikkate alınmıştır. Başta coğrafya öğretmenleri olmak üzere, derslerinde harita tabanlı bilgiler sunan özel sektör ve MEB'de görevli öğretmenler, disiplinler arası akademik çalışma yapan tüm akademisyenler ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan 25 katılımcı (5 kadın, 20 erkek) projeye dâhil edilmiştir. Daha önce TÜBİTAK'ın desteklediği benzer içerikli bir projeye katılan öğretmenler çalışmaya alınmamıştır.

5.2. Etkinlikte Kullanılacak Yöntemler ve Teknikler

Proje kapsamında geliştirilen ve uygulanması planlanan yenilikçi yöntem ve uygulamaların projedeki örnekleri Tablo 1’de açıklanmıştır. Buna göre yöntem olarak gözlem, arazi çalışmaları, hesaplamalı ve oyun tabanlı uygulamalar, sanal ortamda artırılmış gerçeklik uygulamaları, grup çalışması ve yaygın etkinin artırılması çalışmaları uygulanmıştır.

Tablo 1: Proje kapsamında geliştirilen ve uygulanan yenilikçi yöntem ve uygulamalar

Yöntem	Projedeki Örnekleri
Gözlem	<ul style="list-style-type: none">- Harita yapımının temeli olan kuzey yönünün belirlenmesinde kullanılan kutup yıldızının yerinin geceleyin yapılan gözlemlerle belirlenmesi çalışmaları yapılmıştır.- Yüksek bir tepeye çıkılmış ve çevreye ait 1/1000, 1/5000, 1/10000 ve 1/25000 gibi değişik ölçeklerdeki haritalar ile yeryüzü objelerinin harita ortamındaki görünümü karşılaştırılmıştır.
Arazi Çalışmaları	<ul style="list-style-type: none">- Pusulanın tanıtımı ve kullanılması, arazide yön bulma,- Basit ölçü aletlerinin tanıtımı ve kullanılması,- İleri teknoloji ürünü olan GNSS uydu alıcıları, İHA, Yersel Lazer Tarayıcı, Elektronik Total Station gibi ölçü aletlerinin tanıtımı ve kullanılması,- Katılımcılar arasından oluşturulan 4’lü grupların küçük bir bölgenin arazi ölçümlerini yaparak haritasını oluşturması,
Hesaplamalı bilim uygulamaları	<ul style="list-style-type: none">- Araziden elde edilen açı ve mesafe değerlerinde detay nokta koordinatlarının elde edilmesi,- Arazide ölçülen nokta koordinatlarının doğruluğunun araştırılması,- Manyetik kuzey, coğrafi kuzey ve astronomik kuzey kavramlarının açıklanması, aralarındaki farkların öğrenilmesi,- Autocad, Eghas, Kartocad ve diğer harita çizim programlarında koordinat, kot, alan ve hacim hesaplarının uygulamaları,
Oyun tabanlı uygulamalar	<ul style="list-style-type: none">- Orientiring sporu uygulamalarının başta Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi kampüs alanı olmak üzere seçilecek diğer uygun alanlarda yapılması, oyun tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi,
Artırılmış gerçeklik uygulamaları	<ul style="list-style-type: none">- Arcgis programında belli bir bölgenin 2B ve 3B haritası yapılmıştır,- Oluşturulan 3B haritalar için, eğim, bakı, yön ve değişik açılardan görünüm uygulamaları harita çizim programlarında yapılmıştır.

Grup Çalışması	Projenin harita yapım çalışmaları için gerekli olan arazi ölçümleri 4-5 kişilik gruplar halinde yapılmış, elde edilen değerler her grup tarafından laboratuvar ortamındaki kendi kullandığı bilgisayara girerek çizimler oluşturulmuştur. Elde edilen çıktı ürünler (değişik ölçeklerdeki renkli-renksiz, 2B veya 3B haritalar) grup olarak kontrol edilip belirli puanlar verilmiştir. En yüksek puan alan grup ödüllendirilmiştir. Ayrıca bütün gruplardan yaptıkları çalışmalarla ilgili birer sunum hazırlamaları istenmiştir.
Yaygın Etkinin Artırılması Çalışmaları	Projenin başlangıcında tüm ekiple birlikte katılımcıların da dâhil olduğu bir WhatsApp grubu oluşturularak bu şekilde proje işleyişi boyunca hızlı ve kaliteli bir iletişim sağlanmıştır. Proje bitiminde ise katılımcıların elde ettikleri kazanımların kalıcı olması için söz konusu WhatsApp iletişim grubu belli bir süre daha devam ettirilmiştir. Çalışma sırasında elde edilen bilgi ve birikimlerin uygulanmasında herhangi bir soru veya öneri varsa buradan paylaşılmış, katılımcılara çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca proje başlangıcında bir web sayfası dizayn edilerek, gerekli duyuru, kayıt ve tanıtımlar buradan yapılmıştır. Proje sürecinde ve bitiminde katılımcılar için gerekli olan sunum, eğitim dokümanları, arazi uygulama ölçümleri ve diğer kapsamlı verilerin iletimi buradan sağlanmıştır.

6. Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmanın verileri bilgi testi (ön test), gözlem ve katılımcı memnuniyet anketi kullanılarak elde edilmiştir.

6.1. Bilgi testleri:

Katılımcılara temel harita bilgisi ve CBS uygulamaları konularındaki bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik iki ön test uygulanmıştır. İlk testte temel harita bilgilerine yönelik olarak; ölçek, harita projeksiyonları, harita yapımındaki deformasyonlar, dünyanın şekli, büyüklüğü, kendi ve güneş etrafındaki dönüşü, koordinat sistemleri, koordinat sistemleri arasındaki dönüşümleri, haritalar üzerindeki özel işaret ve yazıların anlamı vb. alanlarda sorular hazırlanıp katılımcıların bilgi seviyeleri belirlenmiştir. İkinci ön testte; CBS'nin önemi, uygulama alanları, kullanılan programlar, veriler, veri kaynakları, mekânsal analiz sorgulamaları vb. CBS konularında sorular sorulmuştur.

6.2. Katılımcı memnuniyet anketi:

TEHABİS projesinde uygulanan etkinliklerin etkililiği ve proje hedeflerine ne derece ulaşıldığı konusunda katılımcıların görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla "*Katılımcı Memnuniyet Anketi*" uygulanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen

cevaplar kodlanarak temalara ayrılmıştır. Bulgular 40 kod ve 3 tema olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar yapılarak bulgular detaylandırılmıştır. Alıntılar verilirken katılımcı numarası ('#' işareti ile), cinsiyeti (Kadın=K, Erkek=E), yaşı ve branşı parantez içinde örnekteki gibi verilmiştir: #8, K, 29, Coğrafya.

7. Bulgular

Birinci ön test sonucuna göre; katılımcıların temel harita bilgileri hakkında bazı eksiklerinin olduğu görülmüştür. Proje etkinliklerinde (teorik anlatımlar ve pratik arazi/laboratuvar uygulamaları sırasında) bu eksiklikleri gidermeye özen gösterilmiştir. Ön testin diğer bir sonucu olarak, arazi ölçüm aletleri (electronic total station ve GNSS alıcıları) ve kullanılan ölçü yöntemleri (prizmatik veya kutupsal koordinat alımı, aplikasyon, kotlu alım, nivelman) konusunda eksiklikler olduğu gözlenmiştir.

Bulgular, proje sırasında yapılan etkinliklerin katılımcıların arasında kadastro, miras bölüşümü, kadastro yenileme, imar uygulamaları, parselasyon, aplikasyon, güneş açıları, nivelman gibi ileri haritacılık konularını da öğrenmeye istekli olduklarını göstermiştir. İkinci ön test sonuçlarına göre katılımcıların çoğunun temel CBS konularında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bulgu gözlem sonuçları ve memnuniyet anketlerinin sonuçlarıyla da tutarlıdır. Eğitimlerde kullanılan kavramların katılımcıların mevcut seviyesinin üstünde olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar kavramları oldukça soyut bulduklarını belirtmişlerdir.

Eğitim programı kapsamında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin işlenişi genel olarak katılımcıların seviyesine uygun olarak seçilmiş olmakla birlikte, gözlemler sırasında, bazı kuramsal bilgilerin yalın olarak power point slaytları aracılığıyla sunulmasının katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle daha çok uygulama ağırlıklı etkinlikler planlanmıştır. Diğer yandan katılımcılardan bazılarının CBS konusunda ileri seviyede bilgi sahibi olduğu da gözlenmiştir.

Projede, katılımcıların hesaplamalı bilim uygulamaları olarak;

- *Araziden elde edilen açı ve mesafe değerlerinde detay nokta koordinatlarının elde edilmesi,*

- *Arazide ölçülen nokta koordinatlarının doğruluğunun araştırılması,*
- *Manyetik kuzey, coğrafi kuzey ve astronomik kuzey kavramlarının açıklanması, aralarındaki farkların öğrenilmesi ve*
- *Autocad, Eghas, Kartocad ve diğer harita çizim programlarında koordinat, kot, alan ve hacim hesapları gibi uygulamalar yapılarak katılımcıların haritacılık bilimine konusunda bilgi ve deneyimleri arttırıldığı gözlenmiştir.*

Uygulanan proje etkinlikleri sonucu katılımcıların temel harita bilgileri, CBS ve uygulama alanları, dünyanın şekli ve hareketi, uzay, güneş sistemi, diğer gezegenler, kuzey yön çeşitleri, yer çekimi etkisi vb. konular hakkındaki bilgi ve farkındalıkları artmıştır. Ayrıca, uygulamalı arazi çalışmaları sırasında;

- *Pusulanın tanıtımı ve kullanılması, arazide yön bulma,*
- *Basit ölçü aletlerinin tanıtımı ve kullanılması,*
- *İleri teknoloji ürünü olan GNSS uydu alıcıları, İHA, Yersel Lazer Tarayıcı, Elektronik Total Station gibi ölçü aletlerinin tanıtımı ve kullanılması ve*
- *Küçük bir bölgenin arazi ölçümlerini yaparak haritasını oluşturması gibi etkinliklerle katılımcıların teknik becerileri gelişmesi sağlandığı gözlenmiştir.*

Memnuniyet anketinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı projeden çok memnun olduklarını ve yapılan etkinliklerin mesleki çalışmalarına çok büyük katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların "Projede edindiğiniz CBS uygulamalarını sınıfınızda nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar kodlanarak üç tema belirlenmiştir. Katılımcılar edindikleri bilgileri ders öğretimi, yaygınlaştırma ve öğretimin niteliğini artırma ile ilgili olarak kullanacaklarını belirtmişlerdir. Tablo 2, 3 ve 4'de katılımcıların verdikleri cevaplarla ilgili tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 2: CBS Uygulamalarını Konu Öğretiminde Kullanma

Tema	Kodlar
Konu öğretiminde	<ul style="list-style-type: none">• Kıtaları ve okyanusları öğretirken• Türkiye'nin denizlerini öğretirken• Tarım haritası• Hayvancılık haritası• İklim• Maden• Ölçeklerin öğretilmesinde• Yoğunluk haritası (nüfus, yapılaşma, sanayi, hastalık, çevre kirliliği vb.)• Türkiye'nin konumu• Güneş sistemi ve gezegenler• Hava fotoğrafı çekimi• Görüntü işleme• Yön bulma,• Harita okuma• Navigasyon rotaları oluşturmak• Teknolojik cihazların kullanımı• İHA/Drone kullanımı• Uzaktan algılama

Aşağıdaki alıntılarda öğretmenler CBS eğitimini nasıl kullanacağını belirtmektedir:

“Adana il merkezi iklim verileri ile suç istatistiğinin mekânsal analizi konulu veya Hızır acil istasyonlarının mekânsal konumlarının belirlenmesi CBS ile yapılabilir.” (#11, E, 38, Coğrafya).

“Fen ve çevre eğitiminde su, hava, toprak, ışık ve gürültü kirliliği dağılımları, sosyal bilimlerde nüfus dağılımları, üretilen meyve ve sebze dağılımları, hayvanların dağılımı, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel dağılımların belirlenmesi, tıp alanında hastalıkların bölgelere göre dağılımı ve çeşitleri, trafik kazalarının dağılımı ve çeşitlerinin belirlenmesi gibi konularda CBS uygulamaları yapılabilir.” (#17, E, 42, Sosyal Bilgiler).

“Öğrencilere harita elemanlarının öğretiminde, farklı veriler kullanılarak nüfus yoğunluğu, karayolları bitki örtüsünün dağılışı haritalar oluşturabilir.” (#4, E, 29, Coğrafya).

“Ölçek kavramını öğrencilerin daha iyi anlamasında kullanılabilir.” (#5, E, 35, Coğrafya).

“CBS uygulamaları ile öğrencilerin ölçek türlerini daha iyi kavrayabileceği şekilde kullanabilirim.” (#18, K, 33, Sosyal Bilgiler).

“Bir sosyal bilgiler öğretmeni CBS’yi harita oluşturmak için faydalanabilir. Ancak kurs öğreticilerin verilecek bilgileri daha basit düzeyde anlaması isabetli olur. Çünkü öğrenciler herhangi bir bölgenin haritasını oluşturmak için bilgilerin basit ve sabit olması gerekir.” (#15, E, 27, Sosyal Bilgiler).

“Şanlıurfa’da bir lisede coğrafya öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Maalesef ki öğrencilerimiz 9. Sınıfa gelmiş olsalar bile hala yaşadıkları ülkeyi sadece ilkokuldan bu yana duvarda asılı olan Türkiye haritasındaki kadar tanıdıklarını fark ettim. Burada edindiğim bilgiler öğrenci seviyelerine göre indirgeyerek öncelikle yaşadığı ülkeyi, daha sonra da yaşadığı dünyayı tanımlarını sağlamak birinci amacımdır. Özellikle teknoloji çağında olduğumuz bu zaman diliminde teknolojinin de kullanarak öğrenmelerime haritanın ne kadar önemli olduğunu, hayatımızın ne kadarda içinde olduğunu ve hayatımızı ne kadar kolaylaştırdığını fark ettirmek istiyorum.” (#16, K, 39, Coğrafya).

“CBS’yi öğrencilerin coğrafyada ilgisini çekecek il haritaları, kent planları, yüksek çözünürlüklü hava fotoları ile hazırlanacak büyük bir pano oluşturulmasında, haritacılık ve coğrafya alanında kullanılan araçların ve teknolojilerin tanımı için gerekli posterler ve afişlerin hazırlanmasında kullanabilirim. Yön bulma, harita okuma ve navigasyon rotaları oluşturmak, dijital haritalardan ve navigasyon cihazlarından faydalanarak gezi planları oluşturma, yaşadığı coğrafyanın haritasını uygun ortamlara aktarma, çıktı ve broşür yapmada kullanacağım.” (#19, E, 36, Coğrafya).

“Uzaktan algılama sistemlerini modelleyerek drone çekimleri ile okulun krokisini çizebilir. Drone olmadan çizdiği ok kıyaslar. Drone çekimlerini CBS de yapacağı projeye göre planlamalar yapar. Veri aldığımız birçok kaynağın eğitim bölümleri var. Bu alanları kullanmayı düşünüyorum.” (#21, E, 43, Coğrafya).

“Benim açımdan haritaların detayına inmek oldukça etkili oldu. Üniversitede arazi çalışmalarımız olmamıştı. Sosyal bilgileri arazi çalışma alanlarının daha merak uyandırıcı daha keyifle olduğunu fark ettim. İlk defa böyle eğitime katıldım ve birçok böyle eğitimler olduğunu öğrendim. Bunlar içinde dikkatimi çeken çok güzel başlıklar var.” (#12, E, 34, Sosyal Bilgiler).

Tablo 3. CBS Uygulamalarının Yaygınlaştırmada Kullanması

Tema	Kodlar
Yaygınlaştırma	<ul style="list-style-type: none">• Proje danışmanlığı• AB veya TÜBİTAK projesi hazırlığı

Aşağıdaki alıntıda bir öğretmen CBS eğitimini projelerde kullanacağını belirtmektedir:

“CBS eğitimi ile lise öğrencilerin katıldığı TÜBİTAK proje yarışmasında CBS kullanarak proje danışmanlığı yapacağım.” (#8, K, 29, Coğrafya)

Tablo 4. CBS Uygulamalarının Öğretimin Niteliğini Arttırmada Kullanması

Tema	Kodlar
Öğretimin niteliğini artırma	<ul style="list-style-type: none">• Olaylar arasında bağ kurma• Uygulama/somut yaşantı• Kalıcı öğretim• Yaparak öğrenme• Eğlenerek öğrenme• Somutlaştırma• Kavrama• Yorumlama• Bilgi transferi• Dikkat çekme• İlgi artırma• Görsellik• Veri analiz yapabilme• Basite indirgeme• Kıyaslama/karşılaştırma• Farkındalık

Katılımcılardan bazılarının öğretimin niteliğini artırma ve somutlaştırma ile ilgili görüşleri aşağıdaki alıntılardan daha net anlaşılmaktadır:

“CBS ile ölçek, nüfus yoğunluğu gibi pek çok soyut kavramın öğrencilerin somutlaştırmaları amacı ile kullanılacaktır.” (#21, E, 43, Coğrafya).

“Bu projede öğrendiğim bilgileri öğrencilerin Fen Bilimler dersinde deprem, fay hatları ve doğal yapıtlar ile ilgili görsel harita oluşturarak öğrencilerin ders işlenmesinde aktivasyon vereceğimi düşünüyorum.” (#8, K, 29, Coğrafya).

“CBS’ de birlikte harita yaparak öğrencilerin kavraması sağlanabilir.” (#19, E, 36, Coğrafya).

“Arazi kullanımı ile ilgili proje hazırlanabilir.” (#16, K, 39, Coğrafya).

“TÜBİTAK’tan veri alınarak, öğrencinin de ilgisini çekecek bir konuda çalışırken CBS ortamında haritalar oluşturulabilir.” (#18, K, 33, Sosyal Bilgiler).

İlkokul öğrencilerinin için derste dikkat çekme amaçlı kullanılabilir. Harita ile çocuğun derse ilgisi artırılabilir. Özellikle renkli şekilde kullanılması daha cazip durmaktadır.”

“Kitaplarında yer alan haritaların kendilerinin oluşturması ile farkındalık yaratmak ve kalıcı izli davranış meydana getirilebilir. Coğrafi bilgi ile haritaların bir arada kullanılması sonucu yeni bilgilerin ve yorumların elde edilmesi, bilgi ve teknolojinin derslerde istenilen davranış oluşturmada kullanılmasının nasıl meydana geldiğinin farkına varması sağlanabilir.” (#5, E, 35, Coğrafya).

“Harita elemanları uygulanarak gösterilir. Yoğunluk haritalarında uygulamalı olarak alan-nüfus ilişkisi verilebilir. 3D haritalar yapılarak yer şekilleri görsel olarak gösterilir. Yoğunluk veya beşerî veriler grafik olarak gösterilir. Ulaşım yerleşim ilişkisi uygulamalı ve görsel olarak anlatılır.” (#4, E, 29, Coğrafya).

“CBS uygulamaları ile öğrencilerin ölçek türlerini daha iyi kavrayabileceği şekilde kullanabilirim. Farklı iklim türleri konusunda CBS uygulamalarını kullanarak öğrencilerin Türkiye’de görülen iklim tiplerini ve görüldüğü yerlerini daha rahat kavramalarını sağlayabilirim.” (#17, E, 42, Sosyal Bilgiler).

“CBS geniş bir alan ancak ortaokul ve lise düzeyine indirgenmiş bir şekilde katılımcılara kurs verilmesi durumunda daha yararlı sonuçlar elde edilir düşüncesindeyim. Kısacası bu anlamlı ve güzel proje daha sade ve basit düzeyde katılımcılara anlatılırsa çok iyi sonuçlar elde edilecektir.” (#11, E, 38, Coğrafya).

“Bu uygulamaları derslerde beraber yaparak öğrencilerin derse aktif katılımını harita çizmeyi sevmesini, çizerken eğlenerek kalıcı öğrenmeyi görsel öğeleri de kullanarak sağlamak istiyorum. Ayrıca son sınıf öğrencilerimize coğrafya ve harita mühendisliği gibi bölümlerin ne kadar önemli olduğunu CBS uygulamaları sayesinde tanıtmak istiyorum. Gönüllü öğrencilerimle AB projesinde CBS uygulamalarına yer vermek isterim. Kısacası globalleşen dünyada sınırların aslında sanal olduğunu çocuklarımıza fark ettirmek istiyorum.” (#1, K, 38, Akademisyen).

“Öğrencilerin, yaşadığı coğrafyanın harita üzerindeki konumunu bilip jeopolitik özelliklerini ortaya koyması, haritacılık ve kadastral alanda çalışmak için gerekli donanımlarını bilinmesi ve mesleki yeterlilik ölçütlerini tanıma, bilme farkında olmasında CBS faydalı olacaktır.” (#2, E, 36, Coğrafya).

“Fen bilimleri derslerinde bilimsel araştırma yöntemleri üzerinde duruyoruz. Özellikle kıyaslanmalı çalışmalarda öğrencinin kendisinin karşılaştırmayı görsel olarak fark etmesi faydalı olacak. Matematik derslerinde veri analizi denen konuyu daha iyi anlayabilmeleri için uygulamaları çalışmalara olanak sağlar. Ders materyali ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Süreç değerlendirme için her yeni öğrenilen bilgi konum üzerine eklenerek bir profil hazırlanabilir. Öğrenciler veri toplamının ve analizinin önemini kavrayacaktır. Resmi siteleri aktif kullanacaklardır.” (#23, K, 29, Coğrafya).

“Sosyal bilgiler öğretmeni olduğum için öğrendiğim şeyleri basite indirgeyerek öğrencilerime uygulayabilirim. Örneğin bu bir dikkat çekme olabilir. Biz konularımızda temel harita bilgisini ilk defa tanıtıldığımız için öğrencilerin bir harita oluşturması daha kalıcı ve eğlenceli olur. Çocuklara öğrettiğimiz ölçek, lejand gibi coğrafi terimleri kendileri eklediğinde bu soyut kavramları özdeşleştireceklerdir.” (#9, E, 44, Coğrafya).

“TÜBİTAK projesi bu alanda ufukumuzu genişletti diyebilirim. Ayrıca harita hazırlamanın nasıl zahmetli ve emek harcanan bir iş olduğunu fark ettim. Bu anlamda haritaların ne kadar kıymetli ürünler olduğunu, onlara haritaların oluşturulması aşamaları anlatarak ilgilerini ve dikkatlerini bu noktaya çekebilirim. Artık bir harita hazırlamak istediğimde nasıl bir yol izleyeceğimi biliyorum. Gidiş yolunun açılması na büyük bir katkı oldu.” (#10, E, 37, Akademisyen).

8. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalarda Sosyal Bilgiler ve Coğrafya öğretimindeki en önemli sorunlardan birinin, öğretmenlerin derslerinde kullanmak istedikleri gerekli sayıda ve nitelikte eğitim araçlarını sağlayamaması, üniversitelerdeki akademisyenlerin ise yaptıkları disiplinler arası çalışmalarda harita ve harita tabanlı bilgi, cihaz ve yazılımlara ihtiyaç duyması olarak görülmüştür. CBS'nin yavaş eğitimciler tarafından kabul edilmesi, bu yeni teknolojinin coğrafya eğitimcilerini zorladığının göstergesidir. Her ne kadar modern toplumda CBS kullananların sayısı hızla artıyor olsa da, teknoloji eğitimciler

tarafından beklentilerle orantılı bir oranda benimsenmemektedir (Bednarz & van der Schee, 2006). Bu çalışmada katılımcıların öğretmenlerin arazide harita ölçüm çalışmalarına katılmaları ve bilgisayar ortamında harita çizmeleri yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve derslerinde soyut olarak anlattıkları konular hakkında somut deneyimler elde etmelerine katkı sağlamıştır. Bu bulgu alan yazınla da tutarlıdır. CBS destekli coğrafi araştırma projeleri için optimal bir tasarımın özelliklerini keşfetmek amacıyla yaptıkları çalışmada Favier ve van der Schee, (2012) farklı okullardan öğretmenlerle birlikte tasarlama, test etme ve değerlendirme aşamalı olarak bir proje geliştirmişlerdir. Çalışma, CBS sorgulamaya dayalı coğrafya projelerinin geliştirilmesi için birçok fırsat sunmasına rağmen, CBS kullanımının etkinliğini arttırmak için uygun koşulların sağlanmasının gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, proje etkinliklerine katılmanın katılımcıların temel harita bilgileri, CBS ve uygulama alanları, dünyanın şekli ve hareketi, uzay, güneş sistemi, diğer gezegenler, kuzey yönleri, yer çekimi vb. konular hakkındaki bilgi ve farkındalıkları arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu Taiwan'da yapılan benzer bir çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. CBS kullanımını etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında Lay, Chi, Hsieh ve Chen (2013), CBS çalışmasına katılımının gerçek CBS kullanımı üzerindeki doğrudan etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. CBS kullanımıyla ilgili atölyelere katılmanın öğretmenlerin CBS kullanımını gerçek kullanımı doğrudan etkilemediğini ancak öğretmenlere CBS kullanımını öğrettiğini ortaya koymuşlardır.

Katılımcılar, Harita Mühendisliği alanını ve bu mesleğin çalışma alanlarını daha yakından tanıma imkânı bulmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin, okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmenleri ile paylaşılması özendirilerek, meslek seçimi sırasında ortaöğretim öğrencilerine bu mesleğin tanıtılması sağlanabilir.

Proje sürecinde kullanılan ölçü aletleri, harita çizim programları ve diğer materyaller, uygulamalı öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Konuya uygun olarak belirlenen materyaller, konunun öğrenilmesini ve öğretim sürecini hızlandırmıştır. Bu düşünce ile arazi ve büro ortamında yapılan uygulamalar öğrenmeyi hızlandırmış ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlamıştır. Ancak, katılımcılar, etkinliklerde kullanılan cihazların ve bilgisayar program-

larının (örn: Autocad, Eghas, Kartocad ve diğer harita çizim programları) öğretmenlerin erişebilecekleri ve derslerinde kullanabilecekleri nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, cihazların ve bilgisayar programlarının coğrafya dersleriyle bütünleştirilmesinin eğitim öğretim etkinlikleri üzerinde etkileri konusunda eylem araştırmaları yapmaya teşvik edilebilir.

Bu çalışmada, katılımcıların harita kullanılarak anlatılan ders ve uygulamaların daha kalıcı olduğu, haritaların coğrafya bilimine ait bilgilerin öğrenilmesinde çok önemli bir katkısının olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Alan yazında da CBS, coğrafya eğitimi için bir fırsat olarak ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle, CBS gelişmiş bir haritalama sistemi ve mekansal analiz aracı olarak, geleneksel okul temelli coğrafya ve mekansal problem çözme sürecini geliştirme potansiyeline sahiptir (Bednarz & van der Schee, 2006).

Çalışmada ayrıca, katılımcıların neredeyse tamamı bu projenin verimli olduğunu ve daha fazla öğretmenin faydalanması için projenin devamının ya da tekrarının yapılmasını önermişlerdir. Bu çalışmanın bulguları sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin teknoloji kullanımının eğitim öğretimin niteliğini artırmadaki rolünü göz önüne sermek için fikirler sunmaktadır. Çalışmada katılımcılar projede yapılan etkinliklerin mesleki çalışmalarına çok büyük katkılar sunduğunu, edindikleri bilgi ve deneyimleri ders öğretimi, CBS kullanımını yaygınlaştırma ve öğretimin niteliğini artırma amacıyla kullanacaklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde North Carolina Eyalet Üniversitesi'nde, öğretmen adayları ve öğretmen adayları için deneysel bir Coğrafi Bilgi Sistemi dersi verilmiştir. Bu ders katılımcıların karmaşık bir teknolojiye ustalaşmalarını sağlamıştır. Çoğunlukla sosyal bilgiler eğitimcisi olan katılımcılar, CBS'yi uygulayan projeler seçmişlerdir (Alibrandi ve Palmer-Moloney, 2001). Buradan hareketle CBS'nin ortaokul sosyal bilgiler öğretim programındaki mevcut öğretim yöntemleriyle bütünleştirilmesinin teşvik edilmesi önerilebilir.

Bu projede Harita Mühendisliği alanındaki uzmanlarla, öğretmen ve öğretim elemanlarının bir araya getirilerek işbirlikli çalışmaları, temel harita bilgilerinin ve CBS uygulamalarının farklı ve alternatif etkinliklerle paylaşımlı, eğlenceli bir şekilde yaparak yaşayara ve grup çalışması yoluyla öğrenilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularının disiplinler arası çalışmalar yapacak sonraki araştırmacılara ve coğrafya eğitimcilerine esin kaynağı olması umulmaktadır.

Akademisyenlerin, sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimlerde kullanılan yenilikçi yöntemleri ve teknolojileri kullanma konusunda hazırlanmaları ve bilinçlenmeleri, mekânsal ve coğrafi sorunların nasıl çözüleceği konusunda düşünen ve çözüm yolları bulan öğrenciler yetiştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, bu projede akademisyen ve öğretmenlerin, coğrafya alanındaki güncel teknolojileri deneyimlemeleri, edindikleri bilgileri eğitimin niteliğini arttıracak biçimde eğitim programlarıyla bütünleştirme yolları konusunda düşünmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların, ilgi ve merak uyandıracak sunum ve ders materyalleri hazırlama ve kullanma, harita temelli çalışmalarda yer alma konusunda motivasyonları ve özgüvenleri de artmıştır. Ayrıca bu proje, haritacılık alanındaki yeni yaklaşımların uygulanması, katılımcıların bu alanda yaşadıkları sorunların ilk elden çözüme kavuşturulması ve tam olarak kavrayamadıkları bazı konuların (CBS, GPS, İHA, projeksiyon sistemleri, koordinat sistemleri vb.) açıklanması bakımından da önemlidir. Bu projenin en önemli sınırlılıklarından biri çalışmaya yalnızca sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenleri dahil edilmiş olmasıdır. Özellikle teknoloji ve sosyal araştırmaları bütünleştirmek için mükemmel bir yol (Alibrandi, Thompson ve Hagevik, 1999) ve 'yeni' bir teknoloji olarak kabul edilen CBS ile ilgili farkındalık yalnızca coğrafya eğitimi alanında aktif olan öğretmenlerle sınırlı kalmaktadır (Alibrandi ve Palmer-Moloney, 2001). Bu bakımdan, sonraki çalışmalarda CBS ile diğer sosyal bilimlere birleştirilmesi üzerinde durulabilir. İzleyen çalışmalarda ayrıca, farklı illerden seçilen ve ülkeyi temsil eden daha büyük bir öğretmen grubuyla çalışılması önerilir. Projeye başvuran kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere oranla düşük olmasının nedenleri üzerinde düşünülerek sonraki projelerde kadın öğretmenlerin teşvik edilmesi faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- AKBAŞ, Y., Uzunöz, A. & Gençtürk E. (2011). Coğrafya Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Düşünceleri (Trabzon Örneği), *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 11: 157-174.
- ALIBRANDI, M., & Palmer-Moloney, J. (2001). Making a place for technology in teacher education with Geographic Information Systems (GIS). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(4) 483-500.

- ALIBRANDI, M., Thompson, A., & Hagevik, R. (1999). Exploring the past to influence the future. Proceedings of the Annual ESRI User's Conference, San Diego, CA: Environmental Science Research Institute. Erişim tarihi: 05.04.2019 <http://www2.ncsu.edu/ncsu/cep/ligon/about/history/esriP3711.htm>.
- ARI, Ü., Peşman, H., Baykara, O. & Sunar, Y. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 44-52.
- ARTVİNLİ, E. (2010). *Coğrafya'da Öğretmen Eğitimi: Hizmet Öncesi-Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BABACAN, Ş. & Özey, R. (2016). Coğrafya Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 1-24.
- BENSGHIR, K. T. & Akay, A. (2007). *Yerel Yönetimlerde Coğrafi Bilgi Sistemleri Türkiye Uygulamaları*. 1. Baskı, TODAİE-Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- BEDNARZ, S. W. & van der Schee, J. (2006). Europe and the United States: the implementation of geographic information systems in secondary education in two contexts, *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 191-205.
- BUĞDAYCI, İ. & Bildirici, İ. Ö. (2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 11-15 Mayıs, Ankara.
- CHEUNG, W., Chang, M. K., & Lai, V. S. (2000). Prediction of internet and world wide web usage at work: a test of an extended triandis model. *Decision Support Systems*, 30(1), 83-100.
- ÇORUH, H. (2010). Disiplinler arası bilim tarihi dersi ve gerekçesi. *Tarih Okulu*, 7, 7-23.
- DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-342.
- DEMİRALP, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- EVERS, A., Jensen, L. & Paul, H. (2015). Ground breaking opportunities and obstacles for interdisciplinary research. The Young Academy. Amsterdam. www.dejongeakademie.nl
- FAVIER, T. T. & van der Schee, J. A. (2012). Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems. *Computers & Education*, 58, 666-677.
- GÖKÇE, N. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 721-768.
- GUTHRIE, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- GÜNEY, D. (2009). *İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma Eksikliğinin Giderilmesi*, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 07.11.2009- 08.11.2009, Antalya.

- HMELO-SLIVER, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2006). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller and Clark. *Educational Psychologist*, 96, 403–423.
- HOUTSONEN, L. (2003) Maximising the use of communication technologies in geographical education, in: R. Gerber (Ed.) International handbook on geographical education (Dordrecht, Kluwer), 47–63.
- JACOBS, H. H. (1989). *Design Options for an Integrated Curriculum*, H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.
- KANATLI, F. & Çekici, Y.E. (2013). *Türkçe Öğretiminde Disiplinler Arası Olanaklar*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 223-234.
- KAYA, H., Karatepe, A. & Özder, A., (2014). *Modern Yöntem ve Tekniklerle Coğrafya Öğretimi*, Pegem Akademi, ISBN 978-605-364-612-9, Ocak, 1. Baskı, Ankara.
- KAYA, N. (2012). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi: Program, Ders Kitapları ve Öğretmen Eğitimi Boyutu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KAYA, N., Ünalı, E. & Artvinli, E. (2013). Coğrafya Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Tarihsel Bir Bakış: 1923-2012. *Marmara Coğrafya Dergisi* 27, 41-57.
- KIM, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6, 7–19.
- LAY, J. G., Chi, Y. L., Hsieh, Y. S. & Chen, Y. W. (2013). What influences geography teachers’ usage of geographic information systems? A structural equation analysis. *Computers & Education*, 62, 191–195.
- LEE, J. S., Cho, H., Gay, G., Davidson, B., & Ingraffea, A. (2003). Technology acceptance and social networking in distance learning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 50–61.
- MEB. (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2011). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara.
- NEWELL, W. H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. In G. Morçöl (Ed.), *Handbook of decision making*. New York: CRC.
- ÖZÇELİK, C. (2015). *Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Geometrik Cisimlerin Hacimleri Konusundaki Akademik Başarılarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- ÖZKÖK, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 159-167.
- SİNTON, D. S. (2015). Communicating through Maps: Exploring the complexities and challenges of GIS mapping. <https://www.directionsmag.com/article/1243>, Erişim Tarihi: 05.02.2019

- SONG, M., Parry, M. E., & Kawakami, T. (2009). Incorporating network externalities into the technology acceptance model. *Journal of Product Innovation Management*, 26(3), 291–307.
- ŞAHİN, C. (2003). *Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ŞAHİN, C. (2006). Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 2005 yılı “coğrafya dersi öğretim programı” hakkında görüşler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 279-304.
- ŞAŞAN H., (2002). *Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 49-52.
- TECİM, V. (2001). *Coğrafi Bilgi Sistemleri: Temel Kavramlar ve Uygulama Alanları*. İnkem Ofset Basım Yayın, İzmir.
- TUROĞLU, H. (2006). *Orta Öğretim Coğrafya Müfredatında Yapılandırmacı Öğrenme*, Türk Coğrafya Dergisi, Say:47, S.115–130, İstanbul.
- ULUĞTEKİN N. & İpbüker C. (1996). Kartografya ve Coğrafi Bilgi Sistemi. *Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyumu*, Eylül, İstanbul.
- URL_1: <http://www.dicle.edu.tr/a/skaradogan/gis/nulu%C4%9Ftekin.pdf>, Erişim Tarihi: 26.12.2017
- URL_2: https://www.tkgm.gov.tr/sites/default/files/icerik/ekleri/aciklamali_ornekleme_bohhbuy_0.pdf, Erişim Tarihi: 12.11.2017
- URL_3: http://www.insaatemlak.pol.tr/Sayfalar/harita_cbs.aspx, Erişim Tarihi: 08.12.2017
- URL_4: <http://ntay.uludag.edu.tr>, Erişim Tarihi: 23.10.2017
- URL_5: <http://www.bilimsenligi.com/kimya-ogretiminde-yenilikci-ogretim-uygulamaları.html>, Erişim Tarihi: 18.12.2017
- URL_6: <http://stem.erdogan.edu.tr/?p=86>, Erişim Tarihi: 22.11.2017
- URL_7: <http://www.yuruyoruz.com/aid=280.phtml>, Erişim Tarihi: 23.12.2017
- URL_8: http://www.kantitatifekoloji.net/cbsproje/belgeler/etkinlik_programi.pdf, Erişim Tarihi: 07.12.2017
- YILDIZ, F. & Kahveci, M. (2017). *GPS/GNSS Uydularla Konum Belirleme Sistemleri- Teori ve Uygulama*, 8. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, ISBN: 6051332659
- YILDIZ, F. (1999). *Harita Çizimi (Çizgisel-Sayısal)*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, ISBN: 9755910050.
- YILDIZ, F. (2016). *İmar Bilgisi Planlama- Uygulama- Mevzuat*. 10. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, ISBN: 6055426040
- YILDIZ, F., İnal, C. & Erdi, A. (2016). *Topografya-Ölçme Bilgisi*. 10. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, ISBN: 6051330112
- YOMRALIOĞLU, T. (2005). *Coğrafi Bilgi Sistemleri/Temel Kavramlar ve Uygulamalar*, 1. Baskı, Güven Kitap Yayın Dağıtım, ISBN: 975973690x

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESEL, ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME VE KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vural TÜNKLER¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, vtunkler@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3536-968X.

Geliş Tarihi: 09.12.2019 Kabul Tarihi: 08.04.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin küresel eğitim ve çokkültürlü eğitime dair derin bir anlayışa sahip olmadıkları, küresel vatandaşlık kavramını küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle tanımladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Küresel eğitim bağlamında öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitimi öğretim etkinliklerinde daha çok öğrenci merkezli anlayışı benimsedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimi, sosyal bilgiler öğretmenleri.

SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERSPECTIVES ON GLOBAL, MULTICULTURAL EDUCATION AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the opinions of social studies teachers' on global education, multicultural education, global citizenship and education. In the research, basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods is used. The group of this study consists of 7 social studies teachers determined by criterion sampling method. The data was gathered from semi-structured interview form which are developed by the researcher. The data were analyzed by descriptive analysis. According to the findings of the research, it is determined that teachers don't have a deep understanding of global education and multicultural education and define the concept of global citizenship according to the qualities that the global citizen should have. In addition, it was found that teachers believe in the necessity of multicultural education and global citizenship education. Teachers are aware of their responsibilities in the context of global education. It was seen that teachers adopted more student-centered understanding in global education, multicultural education and global citizenship education teaching activities in social studies course.

Keywords: Global education, multicultural education, global citizenship and education, social studies teachers.

Giriş

Küreselleşme, dünya ticareti ve artan küresel karşılıklı bağımlılığın etkisiyle küresel eğitim, uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi terimler pedagojik söylemlerde daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır (Marshall, 2007). Toplumsal etkileşim bağlamında, küreselleşmenin günümüz dünyasına getirdiği değişiklikler (karmaşa, değişim; yerel kimlik ve alışkanlıkların kaybedilmesi gibi) özellikle eğitim alanında daha fazla hissedilir olmuştur (Güven, 1999). Küresel toplumların daha bütünleşik ve birbirine bağlı dünyaya hızla ilerlediği gerçeği, eğitim uygulama-

larının değişime ayak uydurması ve öğrencilerin değişim karşısında başarılı olmalarını sağlayacak becerilerle donatılması gereğini ortaya çıkarmıştır (Bertram, 2016).

Küresel Eğitim

Hem küresel değişime bir cevap hem de küresel değişimi teşvik edici olan küresel eğitim (Pike, 2000: 70), insanoğlunun karşı karşıya olduğu sorunlara (ozon tabakasının delinmesi, insan haklarının kötüye kullanılması, terörizm, açlık, salgın hastalıkların yayılması vs.) ve modern teknolojinin yol açtığı artan uluslararası karşılıklı bağımlılığa bir tepki olarak gelişmiştir (Ukpokodu, 1999). Küresel eğitim, eğitimin tüm yönlerinin ve boyutlarının birbiriyle ilişkili görüldüğü küresel odaklı eğitimdir (Pike, 1997: 11). Alanyazındaki küresel eğitime ilişkin tanım farklılıkları teorik anlayışla beraber uygulamadan da kaynaklanmakta (Pike, 1997: 11), fakat kavram özünde öğrencilerde küresel bakış açısını yerleştirmek, öğrencilerin sınırlı doğal kaynaklara sahip ve etnik çeşitlilik, kültürel çoğulculuk ve artan bağımlılık ile karakterize edilen bir dünyada sağlıklı bir şekilde yaşamaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye dönük tasarlanan eğitsel çabalar olarak düşünülmektedir (Gilliom, 1981: 170). Gençleri sorunlu ve birbirine bağımlı bir dünyaya hazırlama aracı olarak ortaya çıkan küresel eğitim (Gaudelli, 2003), öğrencilerin dünya meselelerini anlamalarını, adil ve sürdürülebilir bir dünyayı güvence altına almak için gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olmalarını amaçlamaktadır (Council of Europe, 2008). Scheunpflug ve Asbrand'e (2006: 35) göre küresel eğitim, karmaşıklık ve belirsizlikle başa çıkma, belirsiz bir geleceğe hazırlık ve dünya toplumunda yaşam için uygun yetkinlikleri edinme hedefiyle öğrencilerin gelişimini desteklemektir.

Alanyazında küresel eğitimle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda; küresel eğitime dair net bir anlayışa sahip olmadıkları halde (Alazzi, 2011; Öztürk ve Günel, 2016; Vocke, 1985) öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Stamp, 1994). Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili farkındalıklarını artırmak için seminerlerin yapıldığı (Hultgren, 1986), ortaokul (Hula, 1997; Mosneaguta, 2019) ve lise öğrencilerine (Kasai, 2007) destekleyici programların/etkinliklerin uygulandığı saptanmıştır. Küresel eğitim hakkında yurt dışında pek çok çalışmaya rastlanırken (Abdullahi, 2004; Alazzi, 2011; Camilleri, 2016; Hula, 1997; Hultgren, 1986; Joshi, 1996;

Kasai, 2007; Kaufield, 2007; Lucas, 2010; Mosneaguta, 2019; Pike, 1997, 2000; Retnaningsih, 2019; Schiraldi, 1987; Shea, 2013; Sidehamer, 1984; Stamp, 1994; Vocke, 1985; Wang, 1995), Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Bozkurt, 2013; Öztürk ve Günel, 2016). Öte taraftan Türkiye’de öğretmenlerin küresel eğitim kapsamında uygulama etkinliklerini ve öğretmen rollerini ele alan herhangi bir çalışmayla karşılaşmamıştır.

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, küresel eğitimle yakından ilişkili bir alan olarak (Gaudelli, 2003; Hula, 1997; Pike, 1997), değerlerin, yaşam tarzlarının ve sembolik temsillerin tanınması ile ilgilidir (Hopkins-Gillispie, 2011). Öğretme-öğrenme sürecinin öğrenciler arasında din, dil, cinsiyet, sosyal sınıf gibi farklılıkları kabul eden, bu farklılıkları temel alıp birlikteliğe dönüştüren bir yapıda inşa edilmesi çokkültürlü eğitimin bir sonucudur (Kılıçoğlu, 2015: 92). Allemann-Ghionda’ya (2011: 52) göre eğitim, her bireyi ve grubu, mümkünse farklı geçmişe sahip insanlarla eşit koşullarda, etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için hazırlamaktır. Farklı kültür ve etnik gruptan bir birey, değerlerin tartışılması ve incelenmesi, normlar ve davranış türlerinin farkına varılması için fırsat sunmaktadır (Portera, 2011: 20). Çokkültürlü eğitim, etnik ya da cinsiyete özgü bir hareket değil; tüm öğrencilerin son derece problemlili ve etnik açıdan kutuplaşmış bir dünyada bilgili, sorumluluk sahibi ve aktif vatandaşlar olmalarını sağlamak amacıyla planlanmış bir harekettir (Banks, 1993b: 23). Bu hareketin asıl amacı, çeşitli ırk, etnik köken ve sosyal sınıftan gelen öğrencilerin eğitimden eşit şekilde yararlanmaları için okul ve diğer eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesidir (Banks, 1993a: 3). Böylece öğrenciler farklı bir ulus ve dünyada (etnik ve ırksal olarak) çalışmak için gereken bilgi, beceri ve tutumları edinmiş olacaklardır (Banks, 1993b: 27). Demokratik, çoğulcu bir toplumda çokkültürlü eğitimin devam eden bir süreç olduğunu belirten Banks (1995: 391), bu tür bir eğitimin en büyük hedefinin toplumda ve okulda eşitlik, adalet ve özgürlük gibi demokratik idealleri yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Demokratik vatandaşların eğitiminde olmazsa olmaz bir bileşen olan çokkültürlü eğitim (Parker, 2003) vatandaşı toplumu geliştirmek için harekete geçirmektedir (Banks, 1993b).

Literatürde çokkültürlü eğitimle ilgili yerli ve yabancı çalışmalara rastlanmıştır (Acar-Çiftçi, 2019; Akcaoğlu, 2017; Alanay ve Aydın, 2016; Arslan

ve Çalmaşur, 2017; Aslan, 2017; Aslan ve Aybek, 2018; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005; Çalışkan, 2019; Çalışkan ve Gençer, 2016; Damgacı, 2013; Durmuş, 2017; Erbaş, 2019; Fry, 1995; Gayle-Evans ve Michael, 2006; Gholizadeh Avval, 2018; Günay ve Aydın, 2015; Kanatlı Öztürk, 2018; Karakuş, 2018; Lucas, 2010; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Özdemir ve Dil, 2013; Sia ve Mosher, 1994; Siviş, 2019). Yapılan çalışmalarda öğretmenler (Ateş, 2017; Bahadır, 2016; Başar, 2019; Damgacı, 2013; Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ile öğretmen adaylarının (Alanay ve Aydın, 2016; Çalışkan ve Gençer, 2016; Durmuş, 2017; Karadağ, 2019; Seçgin, 2019) çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve çokkültürlü eğitimde daha çok öğrenci merkezli etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir (Aslan, 2017; Aslan ve Aybek, 2018; Gholizadeh Avval, 2018). Günay ve Aydın (2015) ve Demirdag ve Unlu-Kaynakci (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, Türkiye’de çokkültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmaların nicel ağırlıklı olduğu, çalışmalarda veri toplama aracı olarak daha çok tutum ölçeklerinin kullanıldığı saptanmıştır. Literatür taramasında; sosyal bilgiler öğretmen adayları (Fry, 1995) ile öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimden ne anladıkları (Aslan, 2017; Bahadır, 2016), öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin algılarının ne olduğu (Bahadır, 2016; Başar, 2019; Gholizadeh Avval, 2018), sosyal bilgilerde çokkültürlü eğitim uygulamaları (Demirsoy, 2013; Gholizadeh Avval, 2018) konularında çalışmaların mevcut, fakat az sayıda olduğu anlaşılmıştır.

Küresel Vatandaşlık ve Eğitimi

Küresel eğitim, 1960’larda ortaya çıkışından bu yana, vatandaşlıkla ilgili konulara odaklanmış, küresel eğitimin savunucuları vatandaşlık eğitiminin küresel eğitime entegre edilmesi noktasında hemfikir olmuşlardır (Gaudelli, 2003: 21). Yerel ve küresel olarak, kültürel çeşitlilik, karşılıklı bağımlılık ve bağlılığın artması ve bunların gelecek nesillere getirdiği zorluklar küresel vatandaşlığın kaçınılmaz olduğuna işaret etmiştir (Gibson, Rimmington ve Landwehr-Brown, 2008: 12). Küresel vatandaşlık, küreselleşme ve vatandaşlığın küresel formları kapsayacak şekilde ulus-devletin ötesine uzanmasıyla ortaya çıkan yeni bir vatandaşlık söylemidir (O’byrne, 2003). Vatandaşlığın yerel, ulusal ve küresel yönleriyle iç içe geçtiği küresel vatandaşlık (Tuomi, Jacott ve Lundgren, 2008), yaşam boyu öğrenme ile birlikte “küresel eğitim politikası” statüsü kazanmış, pek çok ülkede vatandaşlık ve sosyal bilgiler

gibi okul dersleri aracılığıyla okullaşma hedefi olarak kabul edilmiştir (Oxley ve Morris, 2013).

Eğitim, gençleri yaşadıkları toplumu anlamaları ve buna çeşitli şekillerde katkıda bulunmaları için hazırlamanın (vatandaşlar olarak gelecekteki rollerine hazırlama) bir yolu olarak görülmüştür (Osler ve Starkey, 2005: 1). Günümüzde eğitimin bir hedefi olarak anılan küresel vatandaşlık eğitimi (Shultz, 2007); vatandaşlık müfredatında küresel konuların, olayların ve bakış açılarının ele alındığı, bireyin kendisini küresel toplumun bir vatandaşı olarak görmesini sağlayan bir alandır (Hicks, 2003). Küresel vatandaşlık eğitimi, sürdürülebilir eğitim, demokratik eğitim, kozmopolit vatandaşlık eğitimi, barış eğitimi ve insan hakları eğitimi gibi bir dizi konuyla örtüşen yapı ve içerikle karşımıza çıkmaktadır (Oxley ve Morris, 2013). Eğitimciler öğrencilerinin yerelin ötesindeki konulara ve eylemlere katılım göstermeleri gerektiği inancıyla küresel vatandaşlık hedeflerini kapsama almışlardır (Shultz, 2007: 257). Ramler'in (1991: 45) ifadesiyle, çağa uygun vatandaşlar yetiştirmek için öğrencilerin başkalarının "gözlerini, zihinlerini ve yüreklerini" görmelerine yardımcı olacak eğitimi sunma yolunda çaba harcanmalıdır.

Okullar vatandaşlık eğitiminde kilit bir rol oynamaktadır ve bu nedenle küresel vatandaşlık eğitimi için önemli kaynaklardan biridir (Rapoport, 2010). Küresel topluluğun vatandaşı olarak, öğrenciler dünyanın zorlu problemlerinin çözümüne katkıda bulunma konusunda derin bir anlayış geliştirmelidir (Banks, 2008: 134). Küresel yoksulluğun azaltılmasına odaklanan uluslararası bir konfederasyon olan Oxfam'ın (2006) küresel vatandaşlık eğitimi raporunda küresel vatandaşlık eğitiminin hızla değişen ve birbirine bağımlı bir dünyada, gençlere şu an ve gelecekte karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri için yardımcı olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Raporda ayrıca, küresel vatandaşlık eğitiminin bireyleri, diğer insanların görüşlerine saygı duyarken ve bu görüşleri dinlerken kendi değer ve düşüncelerini ifade etmeleri, geliştirmeleri ve keşfetmeleri noktasında desteklediği belirtilmiştir. Küresel vatandaşlık eğitimi gençlerin kendilerini yerel ve küresel boyutta hak ve sorumluluklara sahip vatandaşlar olarak algılamalarına olanak sunar (Osler ve Starkey, 2005).

Küresel vatandaşlık konusunda yürütülen araştırmalarda; öğretmenlerin küresel vatandaşlık algılarının incelendiği (Balbağ ve Türkcan, 2017; Ceylan,

2014; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Hillyard, 2011; Rapoport, 2010), öğretmen adaylarının (Çermik, 2015; Engin ve Sarsar, 2015) ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür (Çelikten, 2015). Öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri olumlu yönde çıkmıştır (Ceylan, 2014; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Rapoport, 2010). Öte yandan, küresel vatandaşlık eğitimi hakkında farklı çalışmalarla karşılaşılmıştır. Çalışmalarda öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşleri (Ceylan, 2014; Çelik ve Oral, 2019; Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu, 2016; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Mutluer, 2013) ve öğretim etkinlikleri (Balbağ, 2016; Ceylan, 2014), öğretmen adaylarının tutumları incelenmiştir (Durmuş, 2017). Alanyazında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık kavramını nasıl tanımladığı ve küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ne olduğu (Çolak, Kapabınar ve Öztürk, 2019) ve sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı (Balbağ, 2016; Çolak, Kapabınar ve Öztürk, 2019) konularında çok az sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimi alanlarında gerçekleştirilen çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konularla ilgili bakış açılarını ortaya koyan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Küresel eğitim

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinlikleri yapmaktadır?
3. Öğretmenlere göre küresel eğitim bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü ne(ler)dir?

Çokkültürlü eğitim

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri çokkültürlü eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?

3. Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Küresel vatandaşlık ve eğitimi

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri küresel vatandaşlığı nasıl tanımlamaktadır?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nedir?

3. Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık ve eğitimi kavramlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen eğitim dâhil olmak üzere farklı disiplin ve uygulama alanlarında yaygın olarak tercih edilen, verilerin görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplandığı nitel araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2013). Çalışmada öğretmenlerin; küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık ve eğitimi kavramlarını nasıl anlamlandırdıkları, küresel eğitim, çokkültürlü eğitim ile küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olup olmadığı ve sosyal bilgiler dersinde hangi öğretim etkinliklerinin yapıldığı/yapılabileceği konularındaki görüşleri açığa çıkarılmak istendiğinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Görüşme yoluyla veriler toplanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt ilindeki devlet ortaokullarında görev yapan 7 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler ölçüt örnekleme metodu kullanılarak seçilmiştir. Buradaki ölçüt öğretmenlerin farklı etnik kökenden (Türk, Kürt ve Arap) ve Suriyeli öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri okullarda görev yapmasıdır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden toplanmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve görev süresine göre dağılımları gösterilmiştir. Dağılım katılımcılara ait bilgilerin daha sade şekilde görülmesi için sunulmuş, analizlerde bu dağılım kullanılmamıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Dair Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev süresi
Ö1	Erkek	29	6
Ö2	Erkek	33	11
Ö3	Erkek	34	6
Ö4	Erkek	29	3
Ö5	Erkek	30	3
Ö6	Kadın	30	3
Ö7	Kadın	30	6

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırma sorularına yönelik açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular için nitel araştırma konusunda uzman iki kişi ile bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların bazı soruların sonda haline dönüştürülmesi ve ifadelerin değiştirilmesi yönündeki önerilerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki sosyal bilgiler öğretmeni ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği belirlenmeye çalışılmış, sorularda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç temel soru ve sonda sorulardan oluşmaktadır.

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara görüşmenin amacı, tahmini süresi, katılımcı gizliliğinin nasıl sağlanacağı açıklanmış, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilerek kendilerinden izin alınmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 50 dakika sürmüştür. Yapılan 7 görüşmenin ses kayıtları Microsoft Word programı ile yazıya geçirilmiş, ardından veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Ulaşılan veriler önce sistematik ve açık şekilde betimlenmektedir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanıp yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-240). Bulgular raporlanırken katılımcı gizliliğini korumak adına "Ö1, Ö2 ... Ö7" kodlama tekniği

kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidi stratejisinden yararlanılmış, veriler özetlendikten sonra katılımcılardan bunların doğruluğuna dair düşünceleri istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, verilerin nitel araştırma alanında deneyimli bir başka araştırmacı tarafından yeniden kodlanması ve ortaya çıkan kodlamaların karşılaştırılarak tutarlılığın kontrol edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak nihai kodlarda uzlaşmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

Küresel Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin küresel eğitim hakkındaki görüşleri; (i) küresel eğitimi nasıl tanımladıkları (ii) sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinlikleri yaptıkları ve (iii) küresel eğitim bağlamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolünün ne(ler) olduğu sorularına vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Küresel Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Öğrencilerin bütün insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar üzerinde düşünmelerine yardımcı olan eğitim	Ö6, Ö7
Sentez bir eğitim politikası	Ö3, Ö4
Dünyayı kavramayı kolaylaştıran eğitim	Ö1
Dünyada başka insanların da var olduğu fikrini aşlayan eğitim	Ö2
Teknoloji ve medyanın gelişmesinin sonucu olarak artan ilişkilerle birlikte eğitimin bireye farklı ülke ve kültürleri tanıtması	Ö5

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili belirsiz ve yüzeysel tanımlarda buldukları; tanımların küresel sorunlar, küreselleşme, küresel toplum, kültürel farkındalık gibi küresel eğitim anlayışıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin küresel eğitimle ilgili net bir anlayışa sahip olmamaları bilgi eksiliğinden kaynaklanmış olabilir. Küresel eğitimi, küresel meselelere duyarlı olmaya, insanlığın ortak sorunları üzerine düşünmeye yardımcı olan eğitim olarak algılayan Ö6'nun görüşü, “*Küresel eğitim*

dünya çapında bütün öğrencilerin insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar üzerine düşünmelerine yardımcı olur.” şeklindedir. Küreselleşme ile birlikte eğitimde ortaya çıkan uyumlaştırma çabalarından hareketle küresel eğitimi tanımlama girişiminde bulunan Ö4, *“Bugün baktığımız zaman aslında ülkeler kendi milli eğitim politikasını belirlemekle beraber artık bu Avrupa bazlı ve dünya bazlı bir eğitim sistemine geçmiştir.”* sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. Küresel eğitimi “farkındalık” kavramıyla açıklamaya çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre küresel eğitim farklı insanlar, kültürler ve ülkelere yönelik bilinç ve bakış açısı kazanmayı sağlamaktadır. Öğretmenlerden Ö5’in görüşü şöyledir:

“Küresel eğitim aslında günümüz şartlarına cevap verebilen bir eğitim anlayışıdır. Çünkü baktığımız zaman teknolojinin, medyanın gelişmesiyle birlikte artık dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Bundan dolayı insanlar artık birbirleriyle karşılaşmaya ya da birbirleriyle ilişkiler üzerinde olması daha muhtemel bir duruma gelmiştir. Küresel eğitim bizim insanlarımızın farklı diyarları tanınması, farklı kültürleri tanınmasına etki ediyor.”

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanında Hangi Etkinliklerin Yapıldığı Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlik	Katılımcı kodu
Drama yaptırma	Ö4, Ö7
Örnek olaylardan yararlanma	Ö5, Ö6
Sunuş yoluyla öğretim yapma	Ö2, Ö3
Beyin fırtınası yaptırma	Ö5, Ö6
Görsellerden yararlanma, rol oynama, tartışma, soru cevap tekniklerini kullanma	Ö5
Videolardan yararlanma	Ö1
Akıllı tahta üzerinden slayt gösterme	Ö3

Tablo 3’te, sosyal bilgiler öğretim programı “küresel bağlantılar” öğrenme alanında hangi etkinliklerin yapıldığı konusunda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Bu öğrenme alanında öğretmenlerin çoğunlukla aktif öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları, bazı öğretmenlerin video, slayt, görseller gibi öğretim materyallerinden yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermesi, öğrencilerin küresel konular,

olaylar ve sorunlara yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı çıkarımında bulunulabilir. Katılımcılardan bazıları sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanarak öğretim yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir:

“Onları derste aktif hale getirmeye çalışıyorum. Özellikle gösteri ya da rol oynama aynı zamanda tartışma yöntemini kullanıyorum. Bir de teknik olarak beyin fırtınası ve aynı zamanda soru cevap yöntemini baya bir kullanıyorum. Küresel bağlantılar ünitesinde daha çok örnek olaylar üzerinden de gidiyoruz.” (Ö5)

“Sosyal dersinde küresel bağlantılar ünitesinde hangi teknik ve yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna verilebilecek bir cevap sadece sunuş yoluyla öğretim ve yöntem tekniği aynı zamanda akıllı tahta dediğimiz o modülden gösterebileceğimiz birkaç slayt.” (Ö3)

Tablo 4. Küresel Eğitim Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Rolünün Ne(ler) Olduğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Amaç	Öğretmenlerin rolü	Katılımcı kodu
Farklılıklara saygı	Farklı fikirlere önem vermeli	Ö1
	Çok yönlü olmalı, her öğrencinin dinine, kültür ve geleneğine saygı duymalı	Ö6
Vatandaşlık bilinci geliştirme	İnsan haklarına saygılı demokratik vatandaşlar yetiştirmeli	Ö1
	Öğrencilerde küresel vatandaşlık bilinci oluşturmali	Ö4
Toplumsal sorunlara duyarlılık	Ülke sorunlarına duyarlı olmalı	Ö1
	Öğrencilerin dünyada yaşanan olaylara karşı duyarlı olmalarını sağlamalı	Ö6
Küreselleşmeye yönelik farkındalık	Küreselleşmenin ne olduğunu ve bizlere neler kazandıracığını öğretmeli	Ö3
	Öğrencilere küresel bakış açısını kazandırmak için model olmalı	Ö7
Önyargıları yıkma, herkesin eşit haklara sahip olduğu	Öğrencilerin farklı uluslara ve dinlere yönelik önyargılarını yıkmalı, bütün insanların aynı haklara sahip olduğunu aktarmalı	Ö5
Belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlık	Öğrencilerin gelişimi noktasında büyük çaba sarf etmeli	Ö2

Tablo 4'e göre, küresel eğitim kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden; insan haklarına saygılı demokratik ve küresel vatandaş yetiştirmeleri, öğrencilerin dünyadaki olaylara karşı duyarlı olmalarına, küreselleşmenin ve avantajlarının ne olduğu ile ilgili farkındalık kazanmalarına katkıda bulunmaları, belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlıklı olmaları noktasında bireysel gelişimlerini desteklemeleri beklenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerde küresel biliş ve duyuş geliştirme konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin rollerine ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrencilerde önyargıları yıkmak, çünkü ister istemez bazı öğrencilerimizde farklı milletlere karşı bir önyargı vardır ya da farklı dinlere karşı bir önyargı vardır. Bu önyargıyı yıkmak, insanların dünyada yaşamış insanların birbirine muhtaç olduğunu hissettirmek, bütün insanların aynı haklara sahip olduğunu hissettirmek aslında biz sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli görevlerinden bir tanesidir.” (Ö5)

“Sosyal bilgiler öğretmenleri küreselleşme döneminde gittikçe karmaşık hale gelen dünyayla başa çıkmaları için öğrencileri hazırlamalı ve aynı zamanda öğrencinin gelişmesi için de baya bir çaba sarf etmeli.” (Ö2)

Öğretmenler farklı düşünce, inanç ve kültürlere saygı duyma, küresel bakış açısına sahip olma noktasında öğrencilere model olma ve ülke sorunlarına duyarlı olma hususlarında kendilerinin de sorumluluk taşıdıklarını düşünmüşlerdir. Öğretmenlerden Ö6, “*Sosyal bilgiler öğretmeni çok yönlü olmalı, her öğrencinin görüşüne, kültürüne, dinine, örfüne saygı duymalıdır.*” görüşüyle farklılıklara saygıyı öne çıkarırken; Ö7 öğrencilerde küresel anlayış geliştirmede rol model olmanın önemine değinmiştir:

“Bizim sloganımız ‘İnsan insanın gölgesinde yetişir’ sloganı, küreselleşme döneminde sosyal bilgiler öğretmenleri gerçek anlamda bir model oldukları takdirde öğrencilere küreselleşme hakkında çok önemli bilgiler katmakla beraber çok güzel bir hayat felsefesi aşılayabilecekler. O yüzden biz sosyal bilgiler hocaları anlattığımız şeyi öncelikle uygulama zorunluluğu taşıyan bireyleriz.” (Ö7)

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşleri; (i) çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıkları, (ii) çokkültürlü eğitimin gerekli olup olmadığı ve (iii) sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağı ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Çokkültürlü Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Kendi kültürümüzün dışında farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanma süreci	Ö1, Ö5, Ö7
Farklı kültürlerin eğitim sistemine yansması	Ö2, Ö4
Farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi	Ö3, Ö6

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tanımlarının “kültürel farklılıklara dayalı eğitim” anlayışıyla şekillendiği –kültürel farkındalık kazanma, farklı kültürlerin eğitim sistemine yansması, farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi– görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin sadece kültürel farklılık içerik alanına değinmesi, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, engelli olma gibi farklılıkları ifade etmemeleri kavramla ilgili derin anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Çokkültürlü eğitimi bir süreç olarak tanımlayan öğretmenlerden Ö7 “Çokkültürlü eğitim demek kendi kültürünün dışında farklı kültürlerin olduğunu, kendi hayat tarzımızın dışında farklı hayat tarzlarının olduğunu bilme sürecidir.” ifadesiyle çokkültürlü eğitimin farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanma süreci olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö4 “Çokkültürlü eğitim şöyle yani birden fazla topluma ait kültürlerin var olduğu, sadece bir kültüre indirgenmemesi hatta bir ülkede yaşayan bölgeler arası kültürlerin bile farklı olduğunu, bunların eğitim sistemine yansması gerektiği düşüncesi.” görüşüyle kavramı bir toplumdaki farklı kültürlerin varlığının/özelliklerinin eğitim sistemine yansması biçiminde tanımlamıştır. Eğitim-öğretim ortamında farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesini çokkültürlü eğitimle ilişkilendiren Ö6 ise “Farklı kültürdeki öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir.” tanımını yapmıştır.

Tablo 6. Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Gerekçe	Katılımcı kodu
Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
Öğrencilerin farklı kültürlerle saygı duyması	Ö6
Üniversiteler arası geçişlerden dolayı farklı ülkelerden öğrencilerin bir araya gelmesi ve eğitimin bir kaynaşma ortamına dönüşmesi	Ö4
Ülkemizde farklı kültürlerden insanların olması	Ö2

Tablo 6’da, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliiği hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Öğretmenlerin tamamı çokkültürlü eğitimi gerekli bulmuş, büyük oranda, çokkültürlü eğitime gerekçe olarak “farklı kültürleri tanımayı” göstermişlerdir. Öğretmenlerden Ö6, “*Elbette gereklidir. Çokkültürlü eğitim sayesinde öğrenciler farklı kültürleri tanır, o kültürlerle saygı duyar.*” görüşüyle verilecek bu eğitim sayesinde öğrencilere farklı kültürleri tanıma ve kültürlerle saygı duyma konularında kazanımlar sağlanacağını belirtmiştir. Üniversiteler arası öğrenci hareketliliğine değinen Ö4, “*Eğitimin ülkeler bazında bir köprü görevi görmesi lazım. Nitelikli insanların bir araya gelmesi lazım ve baktığımız zaman son dönemlerde kültürel bazda, uluslararası bazda eğitimin bir kaynaşma haline geldiğini görebiliyoruz. Bunun da üniversiteler arası geçişlerden kaynaklandığını görebiliyoruz.*” sözleriyle farklı ülkelerden öğrencilerin bir araya gelmesi sonucu öğrenciler arasında kaynaşma ve etkileşim olduğunu belirterek eğitimin köprü görevi görmesi gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerden Ö2, Türkiye’nin çokkültürlü bir yapıda olduğunu, öğrencilerin farklılıkları zenginlik kabul etmesi ve hoşgörüyü karşılması için çokkültürlü eğitimin bir gereklilik haline geldiğini şöyle dile getirmiştir:

“Gerekli ki zaten biz de yaşadığımız ülke, bölge şartlarına barksak çokkültürlü bir yapıya sahibiz. Ülke değil ilde bile beş on çeşit kültüre sahip insan var. Kendim bile çift kültürlüyüm. Benim annem Arap babam Kürt mesela, iki kültüre sahibim ve bunun eğiminin verilmesi gerekiyor zaten, hoşgörüyü, farklılıkların aslında zenginlik olduğunu öğrenebilmemiz için şart.”

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Eğitimin Nasıl Yapılacağına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlikler	Katılımcı kodu
Akıllı tahtadan yararlanılabilir	Ö1, Ö3, Ö4
Video izletilebilir	Ö1, Ö5
Gezi tekniği kullanılabilir	Ö2, Ö4
Drama tekniği kullanılabilir	Ö2, Ö5
Öğrenciler sunum yapılabilir	Ö1
5N1K ya da pazar yeri gibi teknikler kullanılabilir	Ö3
Teknolojiden yararlanarak farklı coğrafyalardan insanlarla iletişim kurulabilir	Ö3
Rol oynama tekniği kullanılabilir, örnek olaylardan yararlanılabilir	Ö5
İstasyon, akvaryum teknikleri kullanılabilir	Ö7

Tablo 7’de, sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin görüşleri verilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlü eğitim etkinliklerinde drama, gezi, 5N1K, pazar yeri, rol oynama, örnek olay, istasyon ve akvaryum gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece Ö1 “Öğrenciye sunu yaptırılabilir veya video izletilebilir akıllı tahtalarla.” sözleriyle öğrencilerin sunum yapabileceğini ifade etmiştir. Ö3 ise teknoloji yardımıyla farklı coğrafyalarda yaşayan insanlarla iletişim kurulabileceğini, bu sayede bireyin kendi yaşantı tarzıyla karşıdakinin yaşantı tarzını karşılaştırma fırsatı bulabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında daha çok öğrencilerin aktif katılımına yer veren bir yaklaşımda bulunmaları, çokkültürlü öğretime uygun yöntem ve teknikleri belirleme yeterliği açısından oldukça önemlidir. Çokkültürlü eğitimde yararlanılabilecek öğretim materyalleri arasında video ile akıllı tahta dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sınıf dışı etkinliklere yönelebiliriz işte birinci aşama mesela kendi bölgemizdeki kültürleri tanıyarak, daha sonra farklı illere gidebiliriz, daha sonra bölgelere başka ülkelere gidebiliriz, gezi düzenleyebiliriz.” (Ö2)

“İnsanlara teknoloji den faydalanarak bu çokkültürlü eğitim verilebilir. Dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayan insanlarla birebir iletişime geçilebilir, onların yaşantısıyla kendi yaşantımızı karşılaştırabiliriz.” (Ö3)

“A ülkesi veya B ülkesi ya da farklı bir toplumla ilgili bir video izletirsin, konuyla ilgili çocukların düşüncelerini istersin ya da ona örnek olabilecek toplumsal bir olay da ifade edebilirsiniz, rahat bir şekilde çocuklar bunun üzerinde düşünmeye yönelik sevk ettiğimiz zaman çocuklar için daha iyi olur, çünkü çocuklar derste aktif olduğundan dolayı bu öğrenmeyi daha iyi sağlıyorlar ki bunu birkaç etkinlikte gördüm, birkaç etkinlik yaptım. Çocuklar arasında rol oynama, drama gibi etkinlikler yaptım, öğrenciler gayet başarılı oldular.” (Ö5)

Küresel Vatandaşlık ve Eğitime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık ve eğitimi hakkındaki görüşleri; (i) küresel vatandaşlık kavramını nasıl tanımladıkları, (ii) küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olup olmadığı ve (iii) sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Küresel Vatandaşlık Kavramının Tanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Tanım	Katılımcı kodu
Çevresine ve dünyaya karşı duyarlı, sorunları çözmek için küresel boyutta düşünen vatandaş	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7
Başka bir ülkeye uyum sağlayabilen vatandaş	Ö3, Ö4
Bilişim teknolojilerden yararlanarak başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş	Ö2

Tablo 8'e bakıldığında, küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklere göre küresel vatandaşlık kavramının; çevresine ve dünyaya karşı sorumlu, başka bir ülkede uyum sorunu yaşamayacak olan ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerden Ö5, küreselleşmenin etkisiyle

küresel vatandaşlığa doğru bir dönüşüm yaşandığını, herhangi bir ülkenin, dünyanın arta kalanında eş zamanlı görülen bir olaydan etkilenebileceğini, bu sebeple bütün insanların birbirlerine karşı sorumlu, ortaya çıkan problemlere karşı duyarlı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ö4 küresel vatandaşı, yabancı bir ülkede uyum halinde yaşamak için gerekli vatandaşlık bilincine sahip vatandaş olarak tanımlarken, Ö2 bilişim teknolojisinin etkisiyle iletişimin sınır tanımadığını, küresel vatandaşın farklı yerlerdeki insanlarla iletişim kurma yetisine sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Globalleşmeyle beraber etkin vatandaşlık biraz daha evrensel bir hal aldı. Çünkü artık dünyada yaşayan bütün insanlar birbirlerine karşı neredeyse sorumlu hale gelmiştir. Dünya bizim değildir, yani biz emanetçiyiz, bu dünyada biz tek yaşamıyoruz. Dünyada birtakım sorunlar meydana gelmektedir, bu savaşlar olabilir ya da diğer çevresel sorunlar da olabilir, çevresel sorunlar olduğu zaman başka insanlar da yani başka ülkelerde vatandaşlar da etkileniyor. İşte çocukların bunu bilmesi gerekiyor, çocukların bunun farkında olması çözüm bulması gerekiyor.” (Ö5)

“Küresel vatandaşlık zaten sadece kendi vatandaş bilincimizle hareket etmeyip bunu daha da evrenselleştirerek ülkeler arasında, başka bir ülkede nasıl davranması gerektiği en iyi şekilde bilen vatandaşdır.” (Ö4)

“Dünya aslında küçük bir köy, internet çağının bilişim çağının bu kadar geliştiği bir dönemde dünyanın en uç noktasındaki insanlar da artık başka ülkelerdekilerle iletişim kurabiliyor saniyeler içerisinde. Bunun için artık dünyaya hapsolmayan dünya vatandaşı diyebiliriz.” (Ö2)

Tablo 9. Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Gerekliliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Gerekeçe	Katılımcı kodu
Dünyadaki gelişmelere yönelik küresel bakış açısı kazandırma	Ö6, Ö7
İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması	Ö1, Ö4
Farklı kültürlerle uyum içinde yaşamak için hazır olma	Ö2
Farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme	Ö3
Çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme	Ö5

Tablo 9’da, küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin tamamı küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Gerekeçeler arasında; dünyadaki gelişmelere karşı küresel bakış açısı kazandırma, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması, farklı kültürlerle uyum içinde yaşama, farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme ile çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme sayılmıştır. Böyle bir eğitimin gerekliliğini öğrencilerde dünyadaki gelişmelere yönelik küresel bakış açısı kazandırma ile açıklayan Ö6 *“Herhangi bir ülkede yaşanan bir olay tüm dünyayı etkilemektedir. Öğrenciler bu olaylara karşı tetikte olmalıdır.”* demiştir. Farklı kültürlerle uyum içinde yaşamak için hazırlıklı olmayı neden gösteren Ö2, *“Farklı kültürlerle uyum içinde yaşayabilmemiz için ön hazırlığın olması lazım, eğitimin olması lazım.”* sözleriyle hazır oluşun eğitimle mümkün olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerden Ö3, öğrencilerin farklı kültürleri anlamalarını ve bu kültürlere saygı duymalarını sağlamak için küresel vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Küresel vatandaşlık illaki özellikle eğitim açısından önemlidir. Çünkü dünyanın birçok yerinde birçok farklı kültüre sahip farklı milletler yaşamakta, bu yüzden de bu insanların esasında öncelikli olarak kabullenmiş olması gerekiyor yani farklılıkları kabul etmemiz gerekiyor.” (Ö3)

“Bence gereklidir. Zaten teknolojinin gelişmesiyle beraber hızla insanlar arası iletişim ve etkileşim arttığı için insanların küresellik anlamında direkt bilgi edinmesi kesinlikle önemlidir.” (Ö1)

“Küresel vatandaşlık gereklidir. Çünkü çağımıza uygun hareket etmemiz gerekiyor, sonuçta insanoğlu değişiyor. Teknoloji, bilimin gelişmesiyle beraber dünyanın küçülmesiyle beraber yani mecazi anlamda globalleşen dünyadan bahsediyoruz. İnsanlar birbirinden haberdar olduğu için birbirine karşı sorumlulukları da vardır, bu sorumlulukları yerine getirmek için de küresel vatandaşlık kavramının uygulanmasını fikrimce gerekli görüyorum.” (Ö5)

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Nasıl Yapılacağına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Etkinlik ortamı	Etkinlikler	Katılımcı kodu
Sınıf içi	Farklı kültürlerden insanlar okula davet edilebilir	Ö2
	Rol oynama tekniği kullanılabilir, örnek olaylardan yararlanılabilir	Ö5
	Drama tekniği kullanılabilir	Ö7
	Teknoloji destekli öğretim yapılmalı	Ö1
	Sunum yapılabilir	Ö4
	Başka ülkelerdeki insanların duygu ve düşüncelerini somut örneklerle sunarak	Ö3
	Yakından uzağa ilkesi benimsenmeli	Ö6
Sınıf dışı	Başka ülkelere geziler düzenlenebilir	Ö2, Ö4
	Gözlem yapılabilir	Ö2
	Başka ülkelerdeki insanlarla mektuplaşarak yapılabilir	Ö3

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin farklı öneriler geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan önerilerde öğretmenlerin başta sınıf içi etkinlikler olmak üzere sınıf dışı etkinliklere de değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerden Ö2, sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin sınıf dışı etkinliklerden gezi ve gözlem tekniği kullanılarak gerçekleştirilebileceğini, ayrıca bu amaçla farklı kültürlerden insanların okula davet edilebileceğini düşünürken; Ö3 böyle bir eğitimde somut örneklerle yer vererek ve mektup yazma yoluyla farklı ülkedeki vatandaşların duygu ve düşüncelerinin anlaşılabilirliğini söylemiştir. Diğer öğretmenlerden farklı bir görüş belirten Ö6 ise

derste yakından uzağa ilkesi benimsenerek daha etkili öğretim yapılmasını savunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Küresel vatandaşlık eğitimi bir sınıf içine hapis olacak bir eğitim değil, daha çok sınıf dışına taşacak işte gerekirse başka ülkelere gezi düzenlenebilecek, oradakilerle iletişim kurulabilir, gözlem da yapılabilir veya oradan farklı kültürlerden insanlar okula getirilebilir, davet edilebilir. Bu tür etkinliklerle yapılabilir.” (Ö2)

“Özellikle somut olarak ve örnekler göstererek küresel dünyanın herhangi bir ülkesinde yaşayan bir vatandaşın duygu ve düşüncelerini anlatarak veya onlarla örneğin mektuplaşarak öğrencilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamaları sağlanabilir.” (Ö3)

“Yakından uzağa doğru yapılmalıdır. Örneğin öğrencilerin sosyal çevresinde yaşanan bir olayı sınıfa getirerek bunun küresel boyutta tüm dünyaya yayılıp bütün dünyayı etkileyebileceğini öğrencilere sağlam bir şekilde öğretmeliyiz.” (Ö6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küresel Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları, katılımcıların küresel eğitime dair görüşlerinin küresel eğitim anlayışını yansıttığını, ancak kavramla ilgili belirsiz ve yüzeysel tanımlarda bulduklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların küresel eğitimle ilgili net bir anlayışa sahip olmamaları bilgi eksiliğinden kaynaklanmış olabilir. Bu bulgular daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Alazzi, 2011; Kaufield, 2007; Öztürk ve Günel, 2016; Shea, 2013; Sidehamer, 1984; Vocke, 1985; Wang, 1995). Araştırmada yer alan öğretmenler küresel eğitimi; küresel meselelere duyarlı olmaya, insanlığın ortak sorunları üzerine düşünmeye yardımcı olan eğitim, farklı insanlar, kültürler ve ülkelere yönelik bilinç ve bakış açısı kazanmayı sağlayan eğitim şeklinde tanımlama girişiminde bulunmuşlardır. Bulgularla uyumlu olarak, farklı katılımcılarla gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da küresel eğitim tanımlarında; dünyanın karşılıklı bağımlılığı (Vocke, 1985; Wang, 1995), küresel bağlılık (Wang, 1995), kültürel bakış açısı (Joshi, 1996; Shea, 2013; Vocke, 1985), kültürel farkındalık

(Vocke, 1985), dünyada olan şeylere yönelik farkındalık sahibi olma (Joshi, 1996), küresel vatandaşlık, öğrencileri geleceğe hazırlama, 21. yüzyıl becerileri (Shea, 2013) gibi temalar ifade edilmiştir.

Küresel eğitim, küresel bilgi ve içeriği öğretme ve öğrenme pratiğidir. Küresel bilgi ve içeriğin öğretilmesi için uygun öğretim etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin dünyada olup bitenleri derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır (Abdullahi, 2004). Çalışmada öğretmenlerin “küresel bağlantılar” öğrenme alanında çoğunlukla drama, örnek olay, beyin fırtınası, rol oynama, tartışma gibi aktif öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları; bazılarının sunuş yoluyla öğretim yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermesinin, öğrencilerin küresel konular, olaylar ve sorunlara yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülebilir. Öğretmenler video, slayt, görseller gibi öğretim materyallerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Taylor’a (1995) göre, küresel eğitimde işbirlikli öğrenme, rol oynama, örnek olay, ahlaki ikilem, karşılaştırmalı çalışmalar, simülasyon gibi geleneksel olmayan stratejilere başvurma, öğrencilerin küresel konuları ve sorunları anlamalarına katkı sağlayacaktır. Abdullahi (2004) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitimde öğrenci ve öğretmen merkezli etkinliklerden faydalandıkları saptanmıştır. Bu etkinlikler arasında; güncel olaylar, araştırma, sorgulama, rol oynama, simülasyon, açık uçlu tartışmalar, proje, grup çalışması ve ders anlatımı yer almıştır. Öte yandan öğretmenlerin küresel eğitimde kullandıkları öğretim materyallerinin internet, dergiler ve gazeteler, ders kitabı ve çalışma yaprakları olduğu görülmüştür. Retnaningsih (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel eğitimdeki öğretim uygulamalarını incelemiş, öğretmen adaylarının rol oynama, simülasyonlar, genel problem çözme modelleri, çoklu kaynak kullanımı (gazeteler, belgeler vb.) gibi birçok öğretim uygulamasını kullandıklarını belirlemiştir. Schiraldi’nin (1987) çalışmasında, öğretmenlerin küresel eğitimde medyayı (öncelikle filmler ve film kareleri) büyük oranda, örnek olay incelemesini orta sıklıkta, oyun ve simülasyonlar ile alan gezilerini (yurt içi ve yurt dışı) sınırlı düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yetkin küresel vatandaşlar olmalarında öğrenimlerinin tamamının dünyanın birbiriyle bağlantılı yapısını yansıtması, yani öğretmenlerin müfredatlarına küresel bakış açısıyla yaklaşmaları gerekir (Taylor, 1995). Sos-

yal bilgiler öğretmenleri sınıfta küresel konular, olaylar ve sorunlarla ilgili farkındalık yaratma konusunda birincil sorumluluğa sahiptir (Abdullahi, 2004). Araştırmanın katılımcıları, küresel eğitim bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinden; insan haklarına saygılı demokratik ve küresel vatandaş yetiştirmeleri, öğrencilerin dünyadaki olaylara karşı duyarlı olmalarına, küreselleşmenin ve avantajlarının ne olduğu ile ilgili farkındalık kazanmalarına katkıda bulunmaları, belirsiz ve karmaşık bir dünyaya hazırlıklı olmaları noktasında bireysel gelişimlerini desteklemeleri rollerinin beklendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinin de farklı düşünce, inanç ve kültürlere saygı duyma, küresel bakış açısına sahip olma noktasında öğrencilere model olma ve ülke sorunlarına duyarlı olma yönünde sorumluluklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerde küresel biliş ve duyuş geliştirme konusunda sorumluluklarının bilincinde oldukları söylenebilir. Aynı doğrultuda, Wang (1995) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini küresel eğitimden sorumlu tuttuklarını, rol model olarak sınıfta söyledikleri ve yaptıklarının öğrettikleri şeyle eşit derecede önem atfettiği görüşünü taşıdıklarını, öğrencilere etkili öğretim yapmak için çaba sarf ettiklerini saptamıştır. Balkar ve Özgan (2010) ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenler, küreselleşmenin kendi görev ve sorumlulukları üzerinde etkili olduğunu düşünmüş, küreselleşme ile birlikte öğretmenlerden bilgi aktarıcısı olmama, öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlama ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesine destek verme gibi görevler beklendiğini dile getirmiştir.

Çokkültürlü Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çokkültürlü eğitim, okulları, ait oldukları ırksal, etnik, sosyal sınıf ve cinsiyet grubundan bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verecek şekilde düzenlemeye çalışan eğitim reformudur (Banks, 1995). Çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tanımlarının “kültürel farklılıklara dayalı eğitim” anlayışıyla şekillendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin sadece kültürel farklılık içerik alanına değinmesi, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, engelli olma gibi farklılıkları ifade etmemeleri kavramla ilgili derin bir anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Ulaşılan bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmaların sonuçları, çokkültürlü eğitimin ırk, din, dil gibi konularla ilişkilendirildiği (Akcaoğlu, 2017; Aslan, 2017; Başarır, Sarı ve

Çetin, 2014; Demirsoy, 2013; Erbaş, 2019; Taştekin ve diğerleri, 2016); cinsiyet (Akcaoğlu, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014), yaş (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014), engelli olma (Akcaoğlu, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Karakuş, 2018), üstün zekâ (Akcaoğlu, 2017) boyutlarının ihmal edildiği yönündedir. Çalışmalarda, çokkültürlü eğitim kavramının sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından çok iyi anlaşılmadığı (Fry, 1995), çokkültürlü eğitime farklı kültürlerin, kültürel grupların ve unsurların müfredatta ve eğitim kurumlarında yer alması olarak yaklaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Demirsoy, 2013). Sia ve Mosher (1994) araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi, tüm kültürleri öğrenme, kültürlere saygı duyma ve kültürleri kabul etme aracı olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Aslan (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi daha çok farklı inanca, ırka, dile, sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylere verilen eğitim olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bahadır (2016) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarının kültürlerarası etkileşim, farkındalığın öğretilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kuşaktan kuşağa aktarılması, ortak yaşama bilincini davranış haline getirme süreci, farklı aidiyetlerin yaşamasına olanak sağlayan bir eğitim, kültürlerin zenginliğinin ele alınması, eğitimde çok seslilik gibi ortak noktaları içerdiğini belirlemiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin tamamı çokkültürlü eğitimi gerekli bulmuş, büyük ölçüde, çokkültürlü eğitime gerekçe olarak “farklı kültürleri tanımayı” göstermişlerdir. Diğer öğretmenler ise öğrencilerin farklı kültürlere saygı duymasını sağlama, eğitimin kaynaşma ortamına dönüşmesi ve ülkemizde farklı kültürlerden insanların olması gerekçelerini belirtmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da sosyal bilgiler öğretmenleri/eğitimcilerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir (Ateş, 2017; Bahadır, 2016; Başar, 2019; Gholizadeh Avval, 2018). Farklı alanlardan katılımcılarla yapılan çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Çalışkan, 2019; Damgacı, 2013; Yıldırım, 2016). Ateş (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarının yüksek olduğunu, çokkültürlü eğitimin müfredatta aktarılmasının en önemli getirisi olarak olayların çok yönlü değerlendirilmesini ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını sağlama olarak gördüklerini belirlemiştir. Çalışkan (2019) araştırmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde çokkültürlü eğitimi öğrencilerin

evrensel değerlere sahip bir dünya vatandaşı olarak yetiştirilmesi açısından gerekli gördüklerini saptamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlayan çokkültürlü eğitime, bireylerin gelişimine destek olma ve çoklu bakış açısı kazanabilmelerine katkıda bulunmak için ihtiyaç duyulmaktadır (Cırık, 2008).

Öğretmenler sınıflarındaki farklı öğrencilerin etnik, ırksal ve kültürel ifadeleri daha iyi tanıma ve anlamalarına yardımcı olmalı ve öğrencilere yönelik daha iyi bir sınıf etkinliği oluşturmak için farklı öğretim yöntemleri hakkında kafa yormalıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretim materyalleri de bu farklı grupları gerçekçi olarak ve çeşitli açılardan betimlemelidir (Smith, 2009). Araştırmada öğretmenler sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü eğitim etkinliklerinde; drama, gezi, 5N1K, pazar yeri, rol oynama, örnek olay, istasyon ve akvaryum gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılabilirliğini belirtmiştir. Öğretmenlerden sadece biri öğrencilerin sunum yapabileceğini ifade ederken, diğeri teknolojiden yararlanılarak farklı coğrafyalarda yaşayan insanlarla iletişim kurulabileceğini söylemiştir. Çokkültürlü eğitimde faydalanılabilecek öğretim materyalleri arasında video ile akıllı tahta dile getirilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında daha çok öğrencilerin aktif katılımına yer veren bir yaklaşımda bulunmaları, çokkültürlü eğitime uygun yöntem ve teknikleri belirleme yeterliği açısından oldukça önemlidir. Aslan ve Aybek (2018), çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinliklerin (araştırma, grup çalışması, beyin fırtınası, drama, tartışma, altı şapka, film izleme vs.) ilkökul öğrencilerinin; yeni bilgiler öğrenmelerine, günlük hayatlarında farklı kültürel özellikteki bireylere saygı duymalarına, çevrelerindeki engelli bireylere yardım etmelerine ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylere karşı hoşgörülü olmalarına katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Araştırmayla paralel bulgulara ulaşan çalışmalarda, çokkültürlü eğitim uygulamalarında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmiştir (Akcaoğlu, 2017; Aslan, 2017; Demirsoy, 2013; Gholizadeh Avval, 2018). Nitekim Gholizadeh Avval (2018) sosyal bilgiler eğitimcileri dahil akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcılar çokkültürlü eğitimde kullanılabilecek öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri arasında; grup çalışması, örnek olay, proje tabanlı öğrenme, gezi-gözlem, aktarım, tartışma, forum, zıt panel, problem çözme, araştırma-inceleme, işbirlikli öğrenmeyi ifade etmiştir. Demirsoy'un (2013) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adayları çokkültürlü öğretim programı içeriğinin

öğretilmesinde ve programın uygulanmasında yapılandırmacı eğitim anlayışının, öğrenci merkezli, öğrenci etkileşimini sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını öngörmüştür. Öğretmen adayları bu çerçevede 'problem çözme, proje yöntemi, araştırma yöntemi, buluş yoluyla öğrenme, işbirlikli öğrenme, grup çalışması, gezi-gözlem, drama' gibi yöntem-tekniklerin; 'belgesel ve filmler' gibi öğretim materyallerinin ve teknoloji araçlarının kullanılabilceği görüşünü bildirmiştir.

Küresel Vatandaşlık ve Eğitime İlişkin Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenler, küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle küresel vatandaşlık kavramını; çevresine ve dünyaya karşı sorumlu, başka bir ülkede uyum sorunu yaşamayacak olan ve bilişim teknolojileri vasıtasıyla başka ülkelerdeki insanlarla etkili iletişim kuran vatandaş şeklinde tanımlamıştır. Oxfam'ın (2006) tarifine göre küresel vatandaş; daha geniş bir dünyanın farkındadır ve küresel vatandaş olarak kendi rolünün bilincindedir, çeşitliliğe saygı duyar ve değer verir, dünyanın işleyişini anlar, sosyal adaleti savunur, yerelden küresele çeşitli düzeylerde topluluklara katılır, dünyayı daha adil ve sürdürülebilir bir yer haline getirmek için başkalarıyla birlikte çalışır ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenir. Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) araştırmalarında, sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenler küresel vatandaş; özellikle kendini dünyaya ait hisseden, dünya sorunlarına duyarlı, hak ve sorumluluk bilinci çerçevesinde katılımcı olan, ayrımcılık yapmayan ve diğer insanlarla dayanışmaya önem veren kişi olarak açıklamıştır. Hillyard'ın (2011) çalışmasında öğretmenler küresel vatandaş, dünyadaki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olan, kendini küresel topluluğun bir parçası olarak gören, dünyanın gerçekte ait oldukları toplum olduğunu anlayan, eylemlerinin diğer insanlar üzerindeki etkilerini sorgulayan ve küresel sorunları iyileştirmek için birlikte çalışan bireyler olarak tanımlamışlardır. Rapoport (2010) çoğunluğu sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşan lise öğretmenlerinin küresel vatandaşlığı en çok ilişkilendirdikleri terimlerin küreselleşme, karşılıklı bağımlılık ve uluslararası bağlantılar olduğunu tespit etmiştir. Mutluer'in (2013) tarih öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin küresel vatandaşlığı dünyadaki insanların etkileşimi, insan olmanın özelliği ve birlikteliğin göstergesi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaların dışında çeşitli araştırmacılar da küresel vatandaşlık kavramı-

nın küresel olaylara duyarlılık, küresel sorumluluk, farklı kültürlere saygı, empatik ve demokratik bakış açısı biçiminde yorumlandığını ortaya koymuştur (Ceylan, 2014; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014).

Çalışmada küresel vatandaşlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış, öğretmenlerin tamamının küresel vatandaşlık eğitiminin gerekli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Gerekçeler arasında; dünyadaki gelişmelere karşı küresel bakış açısı kazandırma, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin giderek artması, farklı kültürlerle uyum içinde yaşama, farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı gösterme ile çağa uyum sağlayan sorumlu vatandaşlar yetiştirme sayılmıştır. Ceylan (2016) ve Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) araştırmalarında öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüğünü saptamıştır. Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) tarafından sosyal bilgiler dersini veren öğretmenler üzerinde yürütülen çalışma sonucunda, küresel vatandaş yetiştirmenin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler buna dayanak olarak; dünya sorunlarının çözümünde herkesin dünyanın bir parçası olduğunun ve ülkelerin karşılıklı bağımlılığının farkında olmayı, değişik kültürlerden insanlarla iletişime geçmeyi, ayrımcılığın olmadığı, barış içerisinde bir dünya dayanışmasını sağlamayı, farklı kültürlere saygı göstermeyi belirtmiştir.

Küresel vatandaşlara duyulan ihtiyacın farkında olan öğretmenler, öğrencilerin küresel topluluğun aktif üyeleri olmalarını teşvik etmek için öğrenmeyi yapılandırabilirler (Bell, Jean-Sigur ve Kim, 2015). Küresel vatandaşlık eğitimi, tartışma ve müzakere, rol oynama, sebep ve sonuç etkinlikleri ve araştırma topluluklarını içeren çok sayıda katılımcı öğretim ve öğrenme metodolojisini kullanır (Oxfam, 2006). Araştırmada sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin farklı öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan önerilerde öğretmenlerin başta sınıf içi etkinlikler (farklı kültürlerden insanları okula davet etme, rol oynama, örnek olay, drama, teknoloji destekli öğretim, sunum, somut örnekler gibi) olmak üzere sınıf dışı etkinliklere (gezi düzenleme, gözlem yapma, mektuplaşma) de değindikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve yaparak yaşarak öğrenmelerine fırsat veren etkinlikleri önermeleri daha önceki çalışmalarla tutarlıdır (Balbağ, 2016; Ceylan, 2014). Çolak, Kapabınar ve Öztürk (2019) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler dersini veren öğretmenler küresel vatandaşlık eğiti-

minin uygulama ağırlıklı verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ceylan'ın (2014) araştırmasında, öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarını küresel vatandaş olmaya hazırlamak için çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan gezi-gözlem, görsel eğitim, drama yöntemi, inceleme-araştırma, eğitim teknolojileri, düz anlatım, oyun, farklı kültürden insanları davet etme, örnek olay, soru-cevap yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, çizgi film ve belgesel gibi öğretim yöntem ve tekniklerini önermiştir. Balbağ (2016) ise ilkökul sosyal bilgiler dersi bağlamında 4. sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimini sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirdikleri etkinlikler yoluyla verdiklerini; beyin fırtınası, güncel olaylar, öğrencilerin yakın çevresinden örnekler verme, oyun, kulüp çalışmaları, farklı kültürlerden insanları okula davet etme, proje ödevi, müze gezisi, dünya çocuklarıyla mektup yoluyla iletişim kurma vs. birçok etkinlik uyguladıklarını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada, sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin daha çok sınıf içi etkinlikler yaptıkları, sınıf dışı etkinliklere (gezi gibi) pek yer vermedikleri, VCD, CD, film gibi görsel ve işitsel araç-gereçlerden yararlandıkları saptanmıştır (Ersoy, 2007).

Öneriler

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim kavramına ilişkin derin bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Oysaki küresel eğitim sosyal bilgilerin alt alanı olarak ifade edilmekte (Retnaningsih, 2019), aldıkları akademik ve mesleki eğitimin türü ve öğrettikleri konuların doğası gereği sosyal bilgiler öğretmenleri de müfredata küresel bakış açısı getirmede kilit bir rol üstlenmektedir (Gilliom, 1981). Bu sebeplerle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına Küreselleşme ve Toplum, Günümüz Dünya Sorunları gibi dersler aracılığıyla küresel bakış açısı kazandırılmalı; öğretmenlere küresel konuların öğretiminde dijital teknolojiler ile yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanılacağına ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları, ancak çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yüzeysel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Türkiye'nin etnik ve dinsel olarak farklı kültürel grupları içerisinde barındıran çokkültürlü yapısı dikkate alındığında, çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalığı artırmak için öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli çokkültürlü eğitim dersi konulabilir. Öğretmenlerin sı-

nıflarını kültüre duyarlı şekilde tasarlamaları için hizmet içi eğitimde kültüre duyarlı öğretim uygulamaları hakkında bilgi verilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimine yönelik bakış açıları öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Türkiye örneğinde, bu konularda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olmasından ötürü öğretmen adayları ile öğretmenlerin görüşlerini ele alan daha fazla nitel çalışmaların yürütülmesi oldukça önemlidir.

Kaynakça

- ABDULLAHİ, S. A. (2004). *Teachers' knowledge, awareness, and pedagogy of global education in secondary schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, Florida International University, USA.
- ACAR-ÇİFTÇİ, Y. (2019). How much are academics at faculties of education ready for multicultural education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 966-987.
- AKCAOĞLU, M. Ö. (2017). Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ALANAY, H., ve Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191.
- ALAZZI, K. (2011). Teachers perceptions and conceptions of global education: A study of Jordanian secondary of social studies teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-19.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2011). Comments on intercultural education in Germany. C. A. Grant ve A. Portera (Ed.). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* içinde (s. 49-68). New York: Routledge.
- ARSLAN, A., ve Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.
- ASLAN, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 18(2), 231-253.

- ASLAN, S., ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dayalı olarak uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 58-82.
- ATEŞ, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algı ve farkındalıkları (Kocaeli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- BAHADIR, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- BALBAĞ, N. L. (2016). İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- BALBAĞ, N. L., ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216-249.
- BALKAR, B., ve Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 1-22.
- BANKS, J. A. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- BANKS, J. A. (1993b). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.
- BANKS, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 64(4), 390-400.
- BANKS, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- BAŞAR, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- BAŞARIR, F. Sarı, M., ve Çetin, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- BELL, D., Jean-Sigur, R. E., ve Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education*, 91(2), 90-100.
- BERTRAM, A. (2016). Global learning in the 21st century: An introduction. T. Barkatsas ve A. Bertram (Ed.). *Global learning in the 21st century* içinde (s. 1-5). Rotterdam: Sense Publishers.

- BOZKURT, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında küresel eğitime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- CAMILLERI, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1210489> adresinden erişildi.
- CEYLAN, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- CHO, G., ve DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal*, 89(2), 24-28.
- CIRIK, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Council of Europe (2008). *Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. <https://rm.coe.int/168070eb85> adresinden erişildi.
- ÇALIŞKAN, H., ve Gençer, R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi 13-14 Nisan 2016 içinde* (s. 52-63). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ÇALIŞKAN, S. (2019). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir olgu bilim çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÇELİK, H., ve Oral, M. (2019). Öğretmenlerin "vatandaşlık eğitimi" kavramına ilişkin metafor algıları. *ERPA International Congresses on Education 2019 19-22 Haziran 2019 içinde* (s. 82-89). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- ÇELİKTEN, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- ÇERMİK, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ÇERMİK, F., Çalışoğlu, M., ve Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 775-790.
- ÇOLAK, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 335-352.

- DAMGACI, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİRDAĞ, S., ve Unlu-Kaynakci, F. Z. (2019). Review of research on multiculturalism and multicultural education in Turkey: 2000-2018. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 146-158.
- DEMİRSOY, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DURMUŞ, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- ENGİN, G., ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- ERBAŞ, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- ERSOY, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- FRY, T. S. (1995). *An analysis of multicultural perceptions held by preservice secondary social studies teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, USA.
- GAUDELLI, W. (2003). *World class: Teaching and learning in global times*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GAYLE-EVANS, G., ve Michael, D. (2006). A study of pre-service teachers' awareness of multicultural issues. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 44-50.
- GHOLIZADEH AVVAL, T. (2018). *Sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- GIBSON, K. L., Rimmington, G. M., ve Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.
- GILLIOM, M. E. (1981). Global education and the social studies. *Theory into Practice*, 20(3), 169-173.
- GÜNAY, R., ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.

- GÜRDOĞAN-BAYIR, Ö., Göz, N. L., ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- GÜVEN, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159.
- HICKS, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- HILLYARD, A. K. (2011). *Constructions of global citizenship: An Albertan case study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- HOPKINS-GILLISPIE, D. (2011). Curriculum ve schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *South Shore Journal*, 4, 1-14.
- HULA, D. W. (1997). *Coloring outside the lines: Global education in the classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- HULTGREN, D. L. (1986). *Global education as a teacher in-service and curriculum improvement process: A study of one K-12 program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Michigan State University, USA.
- JOSHI, A. (1996). *Implementing a global education curriculum: Case studies of two teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Memorial University of Newfoundland, Canada.
- KANATLI ÖZTÜRK, F. (2018). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KARADAĞ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- KARAKUŞ, F. (2018). Sosyal bilgiler dersinde çokkültürlü öğretime yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 164-182.
- KASAI, M. (2007). *Global education in practice: A case study of one japanese high school*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, USA.
- KAUFIELD, K. (2007). *Teachers' beliefs about global education in grades 3 and 6 in Prince Edward Island*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Prince Edward Island, Canada.
- KILIÇOĞLU, G. (2015). Çokkültürlü eğitim ve öğretim yeterliğine ilişkin teorik bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 79-102.

- LUCAS, A. G. (2010). Distinguishing between multicultural and global education: The challenge of conceptualizing and addressing the two fields. *The Clearing House*, 83(6), 211-216.
- MARSHALL, H. (2007). Global education in perspective: Fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 355-374.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MOSNEAGUTA, M. (2019). *The impact of a global education program on the critical global awareness level of eighth grade students in a rural school in south carolina*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of South Carolina, USA.
- MUTLUER, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: The views of the teacher. *Turkish Studies*, 8(2), 189-200.
- O'BYRNE, D. J. (2003). *The dimensions of global citizenship: Political identity beyond the nation-state*. London: Frank Cass.
- ONUR SEZER, G., ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- OSLER, A., ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools> adresinden erişildi.
- OXLEY, L., ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- ÖZDEMİR, M., ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- ÖZTÜRK, F., ve Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistemler, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185.
- PARKER, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- PIKE, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory Into Practice*, 39(2), 64-73.

- PIKE, G. C. (1997). *The meaning of global education: From proponents' visions to practitioners' perceptions*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of York, UK.
- PORTERA, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. C. A. Grant ve A. Portera (Ed.). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* içinde (s. 12-30). New York: Routledge.
- RAMLER, S. (1991). Global education for the 21st century. *Educational Leadership*, 48(7), 44-46.
- RAPOPORT, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- RETNANINGSIH, U. O. (2019). *Pre-service teachers' approaches to planning and integrating global education and social studies knowledge into social studies curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, USA.
- SCHEUNPFLUG, A., ve Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability, *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.
- SCHIRALDI, F. L. (1987). *The status of global education in Ohio high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, USA.
- SECGIN, F. (2019). Predictor role of multicultural education perceptions in respect for identity differences: A study on prospective social studies teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 294-306.
- SHEA, J. (2013). *Global education in Massachusetts: A study of the role of administrations*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northeastern University, USA.
- SHULTZ, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- SIA, A. P., ve Mosher, D. (1994). Perception of multicultural concepts by preservice teachers in two institutions. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*. Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED367603)
- SIDEHAMER, M. S. (1984). *Global education as viewed by elementary school principal in Pennsylvania: A descriptive study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Penn State University, USA.
- SİVİŞ, S. (2019). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- SMITH E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- STAMP, K. L. (1994). *Global education attitudes and practices in Iowa high schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Iowa, USA.
- TAŞTEKİN, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzöğlü, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A.E., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- TAYLOR, H. E. (1995). *Teacher research and reflective narrative analysis: Methods of learning about and from implementing global education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, USA.
- TUOMI, M. T., Jacott, L., ve Lundgren, U. (2008). *Education for world citizenship: Preparing students to be agents of social change*. London: The CiCe Thematic Network Project.
- UKPOKODU, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300.
- VOCKE, D. E. (1985). *Selected populations of secondary social studies teachers' perceptions of global education in Iowa*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Iowa, USA.
- WANG, F. (1995). *Global education and student teachers: A study of social studies majors in the university of Alberta*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- YAZICI, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- YILDIRIM, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ¹

* Bu çalışmanın bir bölümü 2017 tarihinde düzenlenen VIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda (EYFOR VIII) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ANKARA, ferahgucluylmaz7@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1957-3015.

Geliş Tarihi: 21.04.2020 Kabul Tarihi: 04.05.2020

Öz: Bir birey olarak insanın, yaşamının kontrolünü elinde tutmaya devam edebilmesi için, kendi yarattığı kültürel farklılaşmaya ayak uydurması ve genlerindeki en büyük güç olan farklılıklara uyum sağlama (adaptasyon) yeteneğini kullanması gerekmektedir. Bu farklılaşmalar yeni kültürleri, farklı kişilikleri ve sosyal çevreleri oluşturmaktadır. Türkiye'deki çok kültürlü sosyal yapının temelinde, jeopolitik konum ve tarihsel miras bulunmaktadır. Sosyoloji açısından bakıldığında bu durum 'kültürel/toplumsal farklılık' olarak tanımlanmaktadır. Bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi sürecinde, küreselleşmenin kültür ve ekonomi boyutlarını da önemli ölçüde değiştirdiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi'nin eğitim uygulamalarında çok kültürlü eğitim anlayışına ne şekilde uyum sağlandığını öğretmen algılarıyla ortaya koymaktır. Araştırma bulguları, 'yarı yapılandırılmış görüşme' tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında genel anlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlemledikleri ve öğretmenlik becerilerini, sınıf yönetimini, öğretim yöntem ve tekniklerini bu farklılıklara göre düzenledikleri görülmektedir. Çok kültürlü eğitimin, eğitim sistemi içinde yerleşebilmesi için, öğretmenlere ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerle destek olunabilir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlü Eğitim, Bireysel Farklılıklar, Kültürel Farklılık

TEACHERS PERCEPTIONS OF MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract:

In order for an individual to continue to retain control of his life, he has to keep up with the cultural diversity he has created and use his adaptation ability, which is the greatest power in his genes. These differentiations create new cultures, different personalities and social environments. On the basis of multicultural social structure in Turkey, there are geopolitical position and historical heritage. In terms of sociology, this situation is defined as "cultural / social difference". In the process of rapid development of information technologies, it is seen that globalization has significantly changed the cultural and economic aspects. The purpose of this research is to show how the Turkish Education System is adapted to the multicultural education approach in educational practices with the perceptions of teachers. The research findings were collected by using the 'semi-structured interview' technique. When the findings of the research are examined, it is seen that teachers generally observe the individual differences of their students and organize their teaching skills, classroom management, teaching methods and techniques according to these differences. In order for multicultural education to be established within the education system, teachers can be supported with the in-service trainings they need.

Keywords: Multicultural Education, Individual Differences, Cultural Difference

Giriş

Dünya hızlı bir dönüşüm içinde bulunmaktadır. Bu dönüşümün hem etkileyeni hem de etkileneni insanın ta kendisidir. İnsanın ürettiği bilim, teknoloji ve kültür zaman zaman devrimsel zaman zaman da evrimsel değişimler yaratmaktadır. Değişimlerin ve dönüşümlerin sonsuzluğu, teknolojinin tahmin edilemez ilerleyişi, küreselleşmenin öngörülemez gidişatı, insanın 'hayatta kalma mücadelesini' yönlendirmekte ve anlamlı hâle getirmektedir. Bu mücadele farklı bakış açılarının gelişmesini, değişik yaşam tarzlarını kültürel zenginlikleri de beraberinde getirmektedir.

Türkiye'deki çok kültürlü sosyal yapının temelinde, jeopolitik konum ve tarihsel miras bulunmaktadır. T. Parson'a (1964) göre, bir toplumun normal bir evrim geçirebilmesi, toplumsal sistemler ile kişilik sistemleri arasındaki değişimin dengesine bağlıdır. Bu durumda ülkelerin geçmişten getirdiği bu farklılıkları koruması, kültür ve bilinci ortak bir temelde birleştirerek toplum üyelerini bir arada tutmasıyla mümkün olmaktadır. Eğitim sistemleri kültürün ve sosyalleşmenin garantisidir. Bunun bir sonucu olarak, her koşulda 'eğitim', kültürel aktarımın temel ögesidir. Türkiye Gürcü, Arap, Türk, Laz, ve gayrimüslimler gibi farklı etnik grupların yaşadığı bir coğrafyadır. Türkçe, nüfusun büyük bir çoğunluğu tarafından anadil olarak kullanılırken, Zazaca, Kürtçe, Lazca, Arapça, Ermenice ve Rumca gibi dillerde bulunmaktadır. Bir ülkenin, eğitim felsefesini, eğitim politikalarını etkileyen dil, cinsiyet, din, kültür, ırk, vb. farklılıklar, eğitim uygulamalarını da şekillendirmektedir.

Türkiye'nin üzerinde bulunduğu Anadolu toprakları, aynı yüzyıllar içinde farklı uygarlıkların etkisi altında kalmıştır. Sözelimi, M.Ö. 7 ile 6. yüzyılda Frig, Lydia Uygarlıkları, M.Ö. 2 ile 3. yüzyıllar arasında Pers, Helenizm Uygarlıkları aynı coğrafyayı etkilemiştir. M.S. 3 ile 19. yüzyıllar arası Roma, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı Uygarlıkları bu topraklarda yaşayan insanların farklı kültürel zenginliklere sahip olmalarına yol açmıştır. Bu zenginlikler, değişik kültürel öğelerin doğmasına ve aynı kültüre ait farklı yaşama biçimlerinin, bakış açılarının oluşmasını sağladığı gibi, ortak değerlerin daha çok ön plana çıkmasını ve birlikte hoşgörü içinde yaşama kültürünü de ortaya çıkarmıştır. Sosyoloji açısından bakıldığında bu durum 'kültürel/toplumsal farklılık' olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında 'kültürel farklılıklar', 'çok kültürlülük'ün sadece bir yönüdür. Çünkü yaygın kültürel öğelerin, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, sosyal konum, dinsel yönelimler, engelli olma ya da olmama gibi farklı bireyler tarafından kendine özgü olarak yeniden biçimlendirildiğinde, çok kültürlü yeni bir toplum yapısı ortaya çıkmaktadır. Dahası uzakların yakınlaştığı, bilginin yayılım hızı ve kapsamının genişlediği hatta yeni bilgilerin ve bilgi türlerinin sürekli ortaya çıktığı günümüzde küreselleşmenin de, çok kültürlülüğe ve eğitime etkisi kaçınılmaz olmaktadır.

Türkiye'de cumhuriyetin ilanından sonra, eğitim sisteminde ve programlarında 1924 yılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik sağlamak istenmiştir. Toplumsal gelişimde laik, bilimsel ve uygulamaya dayalı ve karma

eğitimi öngören bu kanun ile büyük bir kültür hamlesi olarak nitelendirilen değişimlere kapı açılmıştır (Aydoğdu, 2009:372).

Bu araştırma, günümüzdeki toplumsal değişmeyi oluşturan; kültürel farklılık ve çok kültürlülük kavramlarına dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi'nin eğitim uygulamalarında çok kültürlü eğitim anlayışına ne şekilde uyum sağlandığını öğretmen algılarıyla ortaya koymaktır.

Kültürel Farklılık ve Çok Kültürlülük

Amerikan Psikoloji Derneği çok kültürlülüğü; cinsiyet, yaş, dil, ırk, etnik köken, engellik, sosyal konum, eğitim, politik, dinsel yönelim vb. kültürel boyutların diğerleri tarafından tanınması şeklinde tanımlamaktadır (American Psychological Association, 2002). Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu 'na (National Council for Accreditation for Teacher Education / NCATE), 2002) göre kültürel çeşitlilik, cinsiyet, engellilik, dil, din yönelimi, etnik köken, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve coğrafi bölgeye bağlı olarak birey ya da gruplar arasındaki farklılıklardır. Çok kültürlülük yaklaşımında toplumu oluşturan bu farklılıkların korunması aynı zaman da toplum üyelerinin bazı ortak noktalarla bir arada tutulması önemli olmaktadır. Çok kültürlü toplum olabilmek için yaygın kültürün diğerlerine hükmetmemesi, bireylerin hem kendi bireysel özelliklerini koruması hem de toplumsal uyum içinde yaşamasını gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2011).

Çok kültürlülük kavramı farklılıkları tanımlayıcı ve farklılıklara değer verici bir yapıyı işaret etmektedir (Özhan, 2006). Küreselleşmenin yayılması ekonomik büyüme için önemli fırsatları ortaya çıkarırken, olumsuz sosyal sonuçlar da doğurmaktadır. Bu olumsuz sosyal sonuçların devletler tarafından giderilebilmesi için sosyal politikalar geliştirilmiş ve sosyal devlet anlayışı vurgulanmıştır. Bu nedenle küreselleşmenin kültürel krizlere yol açmaması için uluslararası önlemlerin alınması gerekliliği gündeme gelmektedir. Bu önlemlerin başında UNESCO'nun, BM'in ve Avrupa Birliği'nin son dönemlerde 'çok kültürlülüğe' vurgu yaptığı açıklamalar dikkat çekmektedir. Örneğin; UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi'ne (2001) göre insan onuruna saygı duymaya bağlı etik bir zorunluluk olarak kültürel çeşitliliği korumanın, insanın temel hak ve özgürlükleri içinde yer aldığı, ulusal ve uluslararası hukuk temelinde korunması gerektiği ifade edilmektedir.

BM Genel Kurulu'nun kararıyla 2002 yılından bu yana her yıl 21 Mayıs tarihinde kutlanan ve hükümetleri, politika belirleyicileri, sivil toplum kuruluşlarını ve halkları, kültürel çeşitliliği her yönüyle korumaları ve desteklemeleri için bir fırsat sağlayan Dünya Diyalog ve Kalkınma için Çok Kültürlülük Günü'nde UNESCO Genel Direktörü İrina Bokova, kültürel çeşitliliğe kucak açarak, uluslararası topluluğun, 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefine daha kolay ulaşacağını belirtmiştir (<http://www.bmdergi.org>) .

1 Kasım 1993 tarihinde yürürlüğe girmiş bulunan Avrupa Birliği Anlaşması'nda, Avrupa Birliği'nin temel değerleri; ulusal, kültürel veya dini nitelikte gerekçeler göstererek, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtilen ilkelerin önüne geçemeyeceğini garanti eden evrensellik ilkesi temelinde biçimlenmektedir. Buna göre AB, üye ülkeler arasında, 'farklı kültürlerin ve dillerin yaşatılması' ve 'farklılıktaki birlik' ilkesini yerleştirmeye çalışmaktadır. Ancak Avrupa toplumlarının 'çok kültürlülük/çok kültürcülük' yaklaşımlarının araştırıldığı sosyolojik bir araştırmada (Canatan, 2009), etnik çeşitliliğe Macaristan hariç diğer ülkelerin (Belçika, İspanya, Polonya, Finlandiya, İrlanda, Lüksemburg, İngiltere, Hollanda, İsviçre, İsveç, Fransa, Portekiz, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İtalya, Slovenya, Almanya, Danimarka, Avusturya, Norveç), dinsel çeşitliliğe ise Belçika, İsviçre, İspanya, Lüksemburg, Finlandiya, Fransa, İngiltere, Macaristan, İrlanda, Hollanda ve İsveç gibi ülkelerin katıldığı görülmektedir. Eğitimde çeşitliliğe ise Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İrlanda, Polonya ve Portekiz'in, kültürel çeşitliliğe de İsviçre'nin desteğinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Dinsel çeşitliliğe ise araştırmaya katılan hiçbir AB ülkesinin destek vermediği saptanmıştır. Bunun nedeni olarak, Avrupa toplumlarının, göç ve göçmenlikten kaynaklanan yeni çok kültürlülük olgusu karşısında son yıllarda daha olumsuz bir yaklaşım sergilemeye başladığı belirtilmektedir.

Türkiye, Avrupa ve Asya arasında bir geçiş ülkesidir. Türkiye topraklarında yaşayan farklı milletlerden, dinlerden, dillerden kişiler bulunmaktadır. Son dönemlerde yaşanan siyasi ve askeri olaylar, göç dalgası ile başlayan coğrafi hareketliliği gündeme getirmiştir. Uluslararası alanda, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE), 2002), öğretmen adaylarının gelişiminde çokkültürlülüğe duyarlı yetiştirilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Gay'in 2003 yılında yaptığı bir araştırmayla, çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen

adaylarının tüm öğrenci farklılıklarını göz önünde tutmaya çalışarak öğrenciler için öğrenme ortamını kurgulama konusunda daha farklı düşündükleri ve farklı kültürlerden olanların kültürel farklılıklarına karşı olumlu tutum, inanç ve söylemlerde buldukları görülmüştür (Başbay ve Bektas, 2009).

Çok Kültürlü Eğitimle İlgili Araştırmalar

Günümüzde, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı devletlerde, çok kültürlü toplumların sağlıklı bir şekilde var olabilmesi, devlet kurumlarının ya da bireylerin, kültürel farklılıklara karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına, yaşama hakkına eşit şekilde saygı göstermelerine, farklı özelliklere sahip bireylere karşı adil davranmalarına, tek tipleştirmeye (assimilation) karşı olmalarına bağlıdır (Vermeulen & Slijper, 2003)

Çok kültürlülüğe ilişkin eğitim felsefesinin en önemli yansıması, bilgi, dikkat / ilgi ve davranış alt boyutlarını içeren 'Dönüştürücü Yaklaşım'dır (Banks, 2013, 17). Bu yaklaşımda bilgi (know, knowledge) algılanan nesnelere ve gerçeklere ait bilişsel düşünce ve inançlara ilişkin tutumları, dikkat/ ilgi (care / attention) algılanan nesnelere ve gerçeklere ait duygulara, olumlu ya da olumsuz değerlendirmelere ilişkin tutumları; davranış (act) ise algılanan nesnelere ve gerçeklere ait eyleme dönüşmüş tutumları ifade etmektedir. Dolayısıyla çok kültürlü bir eğitim anlayışının geliştirilmesi için bu tutumlar arasındaki ilişkinin uyum düzeyinin belirlenmesi ve eğitime gereksinim duyulan alanların saptanması gerekmektedir (Banks, 2005, 3-30). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çok kültürlü bir eğitim felsefesi geliştirmeleri amacıyla, çok kültürlülüğe ilişkin eğitim eksiklikleri, hizmet içi geliştirme çalışmalarısıyla tamamlanabilir.

Çok kültürlü eğitim; '... farklı sosyal gruplar, ırk ve etnik yapıdan gelen bütün öğrenciler için eşit olmayan yapıları düzenleyerek, eğitim fırsatları oluşturan ve bu amaçla yeniden yapılandırmayı bir eğitim reformu süreci olarak benimseyip tüm okul ortamını değiştirmeyi ...' amaçlayan bir yaklaşımdır (Banks, Gay, Hawley, Irvine, Cookson, Nieto vd. 2001). Bu yaklaşımın eğitime yansıyan temel değerleri; Kültürel farklılıklara sahip öğrenciler ve öğretmenler arasında (Banks, Gay, Hawley, Irvine, Cookson, Nieto vd. 2001);

1. anlamlı iletişim,
2. uygun öğretim stratejileri ve öğrenme stilleri,

3. uygun rol modellerin sunumu,
4. etkili bir şekilde etkileşim kurabilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazanmalarına yardım,
5. karar verme sürecine katılımın sağlanmasıdır.

‘Okul Müdürlerinin, Çok Kültürlülüğe İlişkin Bilgi, İlgi ve Davranış Alt Boyutlarındaki Tutumları’ isimli çalışmada ‘Çok Kültürlülük Tutum Ölçeği’ kullanılarak, okul müdürlerinin, çok kültürlülüğe ilişkin bilgi, ilgi ve davranış alt boyutlarındaki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, genel anlamda okul yöneticilerinin çok kültürlülük ile ilgili olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmekle beraber; ideoloji, din, kültürel farklılıklar, dil, sosyal konum, duygusal, bedensel, zihinsel istisnalar gibi alt bileşenlere ilişkin daha fazla bilgili, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde oldukları, diğer yandan cinsiyet, ırk gibi alt bileşenlere ilişkin daha az bilgili, ilgi sahibi ve davranışa geçme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır (Polat, 2012, 343).

Kültürel farklılıklara ilişkin öğretmen adaylarının bakış açılarını belirleme ve bu algıları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan bir diğer araştırmada (Çoban, Karaman, Doğan 2010), genel olarak siyasi / dini görüş, cinsiyet rolleri, engellilik ve ekonomik durumlarına ilişkin bakış açılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca “siyasi görüş” boyutunda kadınlar lehine olumlu bir bakış açısı belirlenirken, büyük şehirde yetişen bireylerin ilçe de yetişen bireylere göre daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının yetiştikleri yerlere göre ve cinsiyete göre kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının da etkilendiğini göstermektedir (Çoban, Karaman, Doğan 2010).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelendiği bir araştırmada öğretmenler; çok kültürlü öğretim ve eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgi yetersizliklerinin olduğu, çok kültürlü öğretim için ders içeriklerinin uygun olmadığını düşündükleri, ancak buna rağmen çok kültürlülüğe duyarlı sınıflar oluşturmaya çalıştıklarını (APA, 2002) ifade etmişlerdir.

Problem Durumu

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi'nin eğitim uygulamalarında çok kültürlü eğitim anlayışına ne şekilde uyum sağlandığını öğretmen algılarıyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Örneklemi

Tüm evrene genellenebilir ve kesin sonuçlar ortaya koymayan olgubilim araştırmaları, araştırılan olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yarayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılara ulaşmaya çalışmaktadır. Bu nedenle olgubilim araştırmaları hem bilim literatürüne hem de uygulamaya yönelik katkılar sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005,75). Bu çalışmada, var olduğu bilinen fakat anlaşılma düzeyi tartışılır olan çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar olgubilim çalışma deseniyle ele alınarak, derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, nitelikli derinlik incelenmesi yapılabilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden 'yarı yapılandırılmış görüşme' tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitelikli derinlik yöntemleri evrene ilişkin genellemeler yapmadan, evrende var olduğu düşünülen zenginlikleri, ayrılıkları, çeşitlilik ve farklılıkları çalışmaya dahil ederek bütüncül bir bakış yakalamaya çalışmaktadır (Goetz ve LeCompte, 1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2000). Kişilerin bir kavram veya bir olguyla ilgili kişisel tecrübeleri ancak olgubilim araştırmaları ile ele alınabilmektedir (Creswell, 2007, 57). Bu nedenle araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yoluna başvurulmuştur. Araştırma konusuna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtması için 'maksimum çeşitlilik örnekleme' seçilmiştir. Araştırmada kullanılan 'Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Algıları Görüşme Formu' nda araştırmanın amacını yansıtan toplam altı açık uçlu soru yer almaktadır. Sorulara ilişkin kapsam geçerliliği alanyazın taraması ve uzman görüşüne dayanmaktadır. Ayrıca benzer araştırmalar ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenerek ve değerlendirilerek elde edilen çıkarımlar, araştırma sorularının hazırlığı aşamasında kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında örneklem grubu, Ankara/ Çankaya'da yer alan meslek liseleri rehber öğretmenleri ile görüşülerek, diğer liselere göre farklı yaşam standartlarındaki çok kültürlü öğrenci profilini görece olarak daha çok yansıtan, bir mesleki ve teknik liseden seçilmiştir. Araştırma örnekleminin seçildiği okul ise, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, ailelerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenler bakımından diğer bölgelerdeki öğrencilere göre çok daha farklı özgeçmişlere sahip öğrencilere hizmet veren bir meslek lisesidir. Bu okulda Bilişim Teknolojileri, Elektrik Elektronik, Radyo Televizyon bölümleri yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini, farklı branşlarda (Fizik, Matematik, Biyoloji, Edebiyat, Tarih) çalışan 6 genel kültür ders öğretmeni olmak üzere, farklı mesleki alanlarda çalışan (Bilişim Teknolojileri, Radyo ve Televizyon, Elektrik ve Elektronik) 6 meslek dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Örnekleme yer alan 13 katılımcıyla randevu alınarak, her biri ile yaklaşık bir saat kırkbeş dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazı ile kayda alınmıştır. Araştırma verileri, araştırmanın konusu ve amacına göre oluşturulan temalarda mantıksal bağlam kurularak özetlenmiş ve değerlendirilmiştir. Temaları en iyi yansıttığı düşünülen katılımcıların görüşleri, alıntı yapılarak verilmiştir. Araştırma örneklemine ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemine Ait Veriler

Cinsiyet	Genel Kültür Dersleri					Meslek Dersleri			
	Edebiyat	Matematik	Fizik	Biyoloji	Tarih	Bilişim Teknolojileri	Radyo Televizyon	Elektrik - Elektronik	Toplam
Kadın	2	1		1	1	1	1	1	8
Erkek			2			1	1	1	5
Toplam	2	1	2	1	1	2	2	2	13
Genel Toplam			7				6		13

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan görüşme formunun hazırlanmasında, Bigatti ve diğerlerinin (2012) çok kültürlü eğitime ilişkin bilgi ve tutumları belirlemek amacıyla geliştirdikleri veri toplama aracından yararlanılmıştır. Daha sonra, ikisi nitel araştırma konusunda uzman, diğerleri eğitim yönetimi ve denetçiliği ana bilim dalında öğretim üyesi olan iki kişinin görüşlerinden ve daha önce yapılmış nitel araştırmalardan da faydalanılarak son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler, 'çok kültürlü eğitim' i nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenler, okullarında ya da dersine girdiği sınıflarda, çok kültürlü öğrenci profili olduğunu düşünmekte midir?
3. Öğretmenler, okullarında ya da dersine girdiği sınıflarda, öğrencilerin kültürel farklılıkları hakkında bilgi sahibi midir?
4. Öğrencilerin bu farklılıkları öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini;
 - sınıf yönetimi
 - eğitim ortamının düzenlenmesi
 - sosyal ilişkilerin geliştirilmesi
 - eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı açısından nasıl etkilemektedir?
5. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme yer alan 12 katılımcıyla randevu alınarak, her biri ile yaklaşık bir saat kırkbeş dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazı ile kayda alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler, katılımcılarla görüşme sonunda paylaşılmış, geribildirim ve onayları alınarak analize tabii tutulmuştur. Araştırma verileri, araştırmanın konusu ve amacına göre oluşturulan temalarda mantıksal bağlam kurularak özetlenmiş ve değerlendirilmiştir. Temaları en iyi yansıttığı düşünülen katılımcıların görüşleri alıntı yapılarak verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları veri analizinin tüm aşamalarında yapılmaya çalışılmıştır.

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Creswell, 2007, 185; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 228):

1. *Ham metinlerin oluşturulması ve veri analizine hazırlanması*: Ham veri metinleri, bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

2. *Verilerin kodlanması*: Metinler birkaç kez okunarak ön kodlamalar yapılmıştır. Kodlamaların belirlenmesinde alan yazındaki kavramlardan ve görüşmelerden yararlanılmıştır.

3. *Temaların oluşturulması*: Ön kodların ortak yönleri, araştırmanın konusuna uygun temaları oluşturulmuştur.

4. *Kodların ve temaların düzenlenerek bulguların sunumu ve yorumu*: Araştırma verileri, araştırmanın konusu ve amacına göre oluşturulan temalarda mantıksal bağlam kurularak özetlenmiş ve değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin artırılması için toplanan veriler ayrıntılandırılmış, mantıksal bağlamda literatüre dayalı analiz edilmiştir. Bulgular, kodlar aracılığıyla herhangi bir yorum yapmaksızın sunulmuş, katılımcıların görüşleri kodlamalar yapılarak alıntı yapılarak verilmiştir (Örneğin, Öğretmen Kadın/Erkek 1: Ögt.K/E 1). İç güvenirliliğin artırılması için veri analizi sürecinde nitel araştırmalar üzerinde deneyimli iki öğretim elemanından destek istenmiştir. Belirlenen kod ve temalara ilişkin değerlendirmeleri gözönünde bulundurularak düzenlemelere gidilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliliği artırmak için, araştırmanın temel aşamaları, verileri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. “Çok Kültürlü Eğitim”in Tanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin yaptıkları tanımlardan bireysel farklılıklara saygı duyan eğitim ve kültürel farklılıklara saygı duyan eğitim olmak üzere iki tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. “Çok Kültürlü Eğitim”in Tanımına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f			
1. Çok Kültürlü Eğitimin Tanımı	Bireysel farklılıklara saygı duyan		<i>cinsiyet ayrımı yapmayan eğitim</i>	2			
			<i>farklı ama birarada eğitim</i>	2			
			<i>BEP’li öğrencilerin kaynaştırıldığı eğitim</i>	2			
			<i>farklı fikirlere sahip olmaya izin veren eğitim</i>	1			
			<i>farklı düşünemeye izin veren eğitim</i>	1			
			<i>çok renkli eğitim</i>	1			
			<i>farklılıkları dikkate alan eğitim</i>	1			
			<i>tahammülsüzlüğün yok edildiği eğitim</i>	1			
			<i>bireyselleştirilmiş eğitim</i>	1			
			<i>farklı aile yapılarına saygılı eğitim</i>	1			
			Kültürel farklılıklara saygı duyan			<i>farklı etnik gruplara saygılı eğitim</i>	7
						<i>sosyo-ekonomik düzeye saygılı eğitim</i>	5
						<i>farklı dinlere saygılı eğitim</i>	5
						<i>farklı dillere saygılı eğitim</i>	3
	<i>farklı coğrafi bölgelere saygılı eğitim</i>	2					
	<i>farklı ırklara saygılı eğitim</i>	1					
	<i>farklı yaşam tarzlarına saygılı eğitim</i>	1					
	<i>tektipleştirilmemiş eğitim</i>	1					
	<i>çok renkli eğitim</i>	1					
	<i>farklı ama birarada eğitim</i>	1					
	<i>geleneksel hayatı farklılaştıran eğitim</i>	1					
	<i>yapılandırılmış eğitim</i>	1					
	<i>siyasi farklılıklara saygılı eğitim</i>	1					

Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre; “çok kültürlü eğitim” tanımlarına ilişkin ortaya çıkan ilk tema; bireysel farklılıklara saygı duyan eğitimidir. Öğretmenlerin hemen hepsi çok kültürlü eğitimi genel olarak *bireysel farklılıklara sahip bireylerin saygı gördüğü eğitim* olarak tanımlamışlardır. Bu bireysel farklılıkların temel unsurları öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *cinsiyet ayrımı yapmayan eğitim (f:2), farklı ama birarada eğitim (f:2), BEP’li öğrencilerin kaynaştırıldığı eğitim (Bireysel Eğitim Programına alınmış öğrenci) (f:2), farklı fikirlere sahip olmaya izin veren eğitim (f:1), farklı düşünebilmeye izin veren eğitim (f:1), çok renkli eğitim (f:1), farklılıkları dikkate alan eğitim (f:1), tahammülsüzlüğün yok edildiği eğitim (f:1), bireyselleştirilmiş eğitim (f:1), farklı aile yapılarına saygılı eğitim (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre “çok kültürlü eğitim” tanımlarına ilişkin ortaya çıkan ikinci tema; kültürel farklılıklara saygı duyan eğitimidir. Öğretmenlerin çoğu, kültürel farklılıklara saygı duyan eğitimi, genel olarak etnik köken, din, mezhep, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıklara *saygı duyan eğitim* olarak tanımlamışlardır. Bu temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *farklı etnik gruplara saygılı eğitim (f:7), sosyo-ekonomik düzeye saygılı eğitim (f:5) farklı dinlere saygılı eğitim (f:5), farklı dillere saygılı eğitim (f:3), farklı coğrafi bölgelere saygılı eğitim (f:2), farklı ırklara saygılı eğitim (f:1), farklı yaşam tarzlarına saygılı eğitim (f:1), tektipleştirilmemiş eğitim (f:1), çok renkli eğitim (f:1), farklı ama birarada eğitim (f:1), geleneksel hayatı farklılaştıran eğitim (f:1), yapılandırılmış eğitim (f:1) siyasi farklılıklara saygılı eğitim (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. “Çok kültürlü eğitim” tanımlarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

‘Çok renkliliği anlayan, tek renk potada eritmeden ortak paydalar-da buluşturan, farklılıkları dikkate alarak yol alan ve yürüyen eğitim.’(Öğt. E.2)

Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri çokkültürlülüğün tanımıyla ilgili Amerika Psikoloji Derneği (American Psychological Association, 2002) ve Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu ’nun (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE), 2002) çok kültürlülük tanımını desteklediği dolayısıyla kültürel çeşitlilik, cinsiyet, engellilik, dil, sosyo-ekonomik düzey, din, ırk, etnik köken, cinsiyet rol farklılıklarının hoşgörü ile karşılanması noktasında tüm katılımcıların ortak görüş bildirdikleri

görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu Yılmaz'ın (2011) ve Özhan'ın (2006) bireylerin, bir topluluğa ait olma durumunun sürmesi, bireysel özellikleriyle topluma uyum sağlayarak yaşaması görüşünü destekleyen ifadeler kullanmışlardır.

2. Çok Kültürlü Öğrenci Profilinin Varlığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin okullarında çok kültürlü öğrenci profilinin varlığına ilişkin yapılan yorumlardan çok kültürlü öğrenci profilinin var olduğunu düşünenler, çok kültürlü öğrenci profilinin var olmadığını düşünenler, kısmen var olduğunu düşünenler olmak üzere üç tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Çok Kültürlü Öğrenci Profilinin Varlığına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f	
2. Çok Kültürlü Öğrenci Profilinin Varlığı	-----	Çok kültürlü öğrenci profilinin var olduğunu düşünenler	<i>kültür farklılığı</i>	3	
			<i>aile farklılığı</i>	3	
			<i>geldiği sosyal çevre farklılığı</i>	3	
			<i>mezhep farklılığı</i>	2	
			<i>beklenti farklılığı</i>	2	
			<i>siyasi farklılık</i>	1	
			<i>ekonomik düzey farklılığı</i>	1	
			<i>hayata bakış farklılığı</i>	1	
			<i>davranış farklılığı</i>	1	
		Çok kültürlü öğrenci profilinin var olmadığını düşünenler	<i>cinsiyet rol farklılığı</i>	1	
			<i>çok kültürlü öğrenci profilinin olmaması</i>	1	
			Çok kültürlü öğrenci profilinin kısmen var olduğunu düşünenler	<i>ekonomik düzey farklılığı</i>	4
				<i>aile farklılığı</i>	3
		<i>geldiği sosyal çevre farklılığı</i>		3	
		<i>mezhep farklılığı</i>	2		
		<i>algılama farklılığı</i>	2		
		<i>hayata bakış farklılığı</i>	1		
<i>sahip oldukları imkanlar farklılığı</i>	1				
<i>siyasi farklılık</i>	1				
<i>BEP'li öğrenci</i>	1				

Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan verilere göre ilk tema; çok kültürlü öğrenci profilinin varolduğunu düşünenlerdir. Öğretmenlerin üç tanesi okullarında çok kültürlü öğrenci profili olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya evet cevabını veren öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını öne çıkarmıştır. Bu farklılıklar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *kültür farklılığı (f:3), aile farklılığı (f:3), geldiği sosyal çevre farklılığı (f:3), mezhep farklılığı (f:2), beklenti farklılığı (f:2), siyasi farklılık (f:1), ekonomik düzey farklılığı (f:1), hayata bakış farklılığı (f:1), davranış farklılığı (f:1) cinsiyet farklılığı (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Çok kültürlü öğrenci profilinin varolduğunu düşünen öğretmenlerin ifadelerine örnekler aşağıda verilmiştir:

'Evet, aile, geldiği çevre, kültür, beklenti, davranış, hayata bakış, ırk, din, mezhep farklılığı var, beraber yaşadıkça zamanla öğreniyoruz.'
(Öğt. E.3)

Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan verilere göre ikinci tema; çok kültürlü öğrenci profilinin var olmadığını düşünenlerdir. Öğretmenlerden sadece biri hayır şeklinde net bir cevap vermiş, okulda farklılıkların çokta istenmediğini, toplumsal bütünleşmeye engelmiş gibi algılandığını belirtmiştir. Öğretmenin ifadesi şu şekilde olmuştur:

'Hayır, inançta ve lehçede teklik aranyor, sünni islam ağırlıkta, çok farklılık yok öğrenciler arasında, farklılıklar çokta istenmiyor, toplumsal bütünleşmeye engel gibi görülüyor.' (Öğrt. E.1) şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan verilere göre üçüncü tema; çok kültürlü öğrenci profilinin kısmen varolduğunu düşünenlerdir. Öğretmenlerin altı tanesi bu yönde görüş bildirirken, bir tanesi kendilerini gizlediklerini ifade etmiştir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının çoğunlukla birbirine benzediğini, farklı olanların ise çok kendilerini belli etmek istemediklerini söylemişlerdir. Bu kısmi farklılıklar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *ekonomik düzey farklılığı (f:4), aile farklılığı (f:3), geldiği sosyal çevre farklılığı (f:3), mezhep farklılığı (f:2), algılama farklılığı (f:2), hayata bakış farklılığı (f:1), sahip oldukları imkânlar farklılığı (f:1), siyasi farklılık (f:1), BEP'li öğrenci (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Çok kültürlü öğrenci profilinin kısmen varolduğunu düşünen öğretmenlerin ifadelerine örnekler aşağıda verilmiştir:

'Okulda çok yok. Kültür düzeyleri birbirine yakın, sosyal medya kültürü farklılaştırıyor öğrenciyi, sosyal, kültürel ,mezhepsel ve siyasi temelli farklılık daha çok' (Öğt. E.5)

Canatan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada AB ülkelerinin çoğunun kültürel, etnik, dinsel ve eğitimsel çeşitliliğe hoşgörü ile bakarken dilsel çeşitliliğe azımsanmayacak ölçüde olumlu yaklaşılmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, Polat'ın (2012), okul yöneticilerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının değerlendirildiği araştırmasında, okul müdürlerinin bireysel farklılıklara karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bununla beraber; dil, ideoloji, din, kültürel farklılıklar, sosyal konum, duygusal, zihinsel, bedensel, istisnalar gibi alt bileşenlere ilişkin daha fazla bilgili, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde oldukları da görülmüştür. Araştırmamıza katılan tüm katılımcılarda birçok farklılıktan söz etmesine karşın, dil çeşitliliğinden hiç söz etmedikleri dikkat çekmiştir.

3. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Kültürel Farklılıkları Hakkında Bilgi Sahibi Olmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarına hakkında bilgi sahibi olmasına ilişkin yapılan yorumlardan; bilgi sahibi olduklarını düşünenler ve çok az bilgi sahibi olduklarını düşünenler olmak üzere iki tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlerin Öğrencilerinin Kültürel Farklılıkları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f	
1. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Kültürel Farklılıkları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu	---- ---	Bilgi sahibi olduklarını düşünenler	<i>öğrenci gözlemleri yoluyla</i>	2	
			<i>tahmin yoluyla</i>	2	
			<i>öğrenci sohbetleri yoluyla</i>	2	
			<i>öğrenci değer yargıları yoluyla</i>	2	
			<i>öğrencinin fiziksel görünüşü yoluyla</i>	1	
			<i>öğrenci kulübü yoluyla</i>	1	
			<i>öğrenci konuşma şekli yoluyla</i>	1	
			<i>öğrenciler arası iletişim yoluyla</i>	1	
			<i>kişisel girişimler yoluyla</i>	1	
			<i>duyum yoluyla</i>	1	
			Çok az bilgi sahibi olduklarını düşünenler	<i>daha çok ekonomik ve aile durumu bilgisini bilme</i>	2
				<i>öğrencinin yaşadığı yeri bilme</i>	2
				<i>öğrencinin okul sonrasında bir işte çalışıp çalışmadığı bilgisini bilme</i>	1
				<i>öğrencinin ebeveyn kaybı olup olmadığı bilgisini bilme</i>	1
				<i>özel bir olay sonucu öğrenci hakkında bilgi edinme</i>	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıkları hakkındaki bilgi sahibi olma durumuna ilişkin ortaya çıkan ilk tema; bilgi sahibi olduklarını düşünenlerdir. Öğretmenlerin altı tanesi, derslerine girdikleri sınıflardaki öğrencilerin kültürel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu tema, öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *öğrenci gözlemleri yoluyla (f:2)*, *tahmin yoluyla (f:2)*, *öğrenci sohbetleri yoluyla (f:2)*, *öğrenci değer yargıları yoluyla (f:1)*, *öğrencinin fiziksel görünüşü yoluyla (f:1)*, *öğrenci kulübü yoluyla (f:2)*, *öğrenci konuşma şekli yoluyla (f:1)*, *öğrenciler arası iletişim yoluyla*

(f:1, kişisel girişimler yoluyla (f:1), duyum yoluyla (f:1) öğrencileri hakkında fikir sahibi oldukları şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıkları hakkındaki bilgi sahibi olma durumuna ilişkin ifadele örnekleri aşağıda verilmiştir:

'Evet, tahmin ediyorum, görünüşü, giyimi, konuşma şekli değer yargıları-dünyaları, düşünüşü hakkında bilgi veriyor, öğrenciye davranışında buna dikkat ediyorum' (Öğt. K.1)

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıkları hakkındaki bilgi sahibi olma durumuna ilişkin ortaya çıkan ikinci tema; çok az bilgi sahibi olduklarını düşünenlerdir. Bu cevabı veren öğretmenlerden çoğu, zaman sorunu nedeniyle derse odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları öğrencilerin dinini, mezhebini, siyasi farklılıklarını bilmenin önemli olmadığını, bazısı sınıfların kalabalık olması nedeniyle tanıyamadıklarını belirtmişlerdir. Bu tema, öğretmen görüşlerinde öğrenci hakkında edinilen bilgiler sıklık sırasına göre; *daha çok ekonomik ve aile durumu bilgisini bilme (f:2), öğrencinin yaşadığı yeri bilme (f:2), öğrencinin okul sonrasında bir işte çalışıp çalışmadığı bilgisini bilme (f:1), öğrencinin ebeveyn kaybı olup olmadığı bilgisini bilme (f:1), özel bir olay sonucu öğrenci hakkında bilgi edinme (f:1)* gibi öğrenci özellikleri hakkında fikir sahibi oldukları şeklinde ifade edilmiştir. Çok kültürlü öğrenci profiline ilişkin pek sayılmaz diyen öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

'Sınıflar kalabalık eskisi kadar iyi tanımıyorum. Eskiden daha iyi bildiğim öğrencinin, siyasi, ırksal veya ekonomik farklılıklarını. (Öğt. K.5)

'Öğrencinin dini, mezhepsel ve siyasi farklılıklarını bilmek etik gelmiyor bana, kültürel değerlere şaka yollu takılmalarını da istemem..' (Öğt. E.4)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerinin kültürel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Gay'in 2003 yılında yaptığı bir araştırmayla, çok kültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının tüm öğrenci farklılıklarını fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Başbay ve Bektas, 2009). Öte yandan araştırmanın bu bulguları, Polat'ın (2012) okul yöneticilerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının değerlendirildiği araştırmasında elde edilen; okul müdürlerinin cinsiyet, ırk farklılığı gibi alt bileşenlere ilişkin daha az bilgili ve ilgili oldukları, hemen tepki davranışına geçme eğiliminde buldukları bulgusuyla uyumlu görülmemektedir. Çoban (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada, genel olarak öğretmen

adaylarının öğrencilerde bulunan farklı cinsiyet rolleri, siyasi / dini görüş, engellilik ve ekonomik durumlarına ilişkin farkındalıklarının bulunduğu ve sosyal dışlanmaya neden olacak şekilde bir tutum geliştirmedikleri görülmüştür. Bu bulgular öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının yetiştikleri yer ve cinsiyetlerine göre değiştiğini göstermektedir (Çoban, Karaman ve Doğan 2010). Benzer şekilde bu bulgular çok kültürlü bir eğitim anlayışının geliştirilmesi için, öğretmenlerde farklılıklara ilişkin geliştirilen tutumlar arasındaki ilişkinin uyum düzeyinin belirlenerek, geliştirilmesi gereken noktaların saptanması bilgisini desteklemektedir (Banks, 2005:3-30).

4. Çok Kültürlü Eğitimin Uygulamadaki Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum

4.a. Öğrencilerin kültürel farklılıklarına göre, sınıf yönetimine ilişkin sıkıntılarını dile getirenler ve çözüm üreterek bir sıkıntı olmadığını dile getirenler olmak üzere iki tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Sınıf Yönetimine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f	
4. Çok Kültürlü Eğitimin Uygulamadaki Yeri	a. Sınıf Yönetimi	Sınıf yönetimine ilişkin sıkıntılarını dile getirenler	<i>BEP li öğrencilerin uyum sorunu</i>	3	
			<i>aile düzensizliği</i>	3	
			<i>kültürel farklılık</i>	2	
			<i>ahlaki düzey farklılığı</i>	2	
			<i>çok kültürlülük</i>	2	
			<i>niyet davranış uyumsuzluğu</i>	2	
			<i>kişilik farklılığı</i>	1	
			<i>farklılıklara saygının olmaması</i>	1	
			<i>öğrencilerin uyum sağlamasına fırsat verme</i>	1	
			Sınıf yönetimi sıkıntılarını çözüm üreterek bir sıkıntı olmadığını dile getirenler	<i>sosyo-ekonomik farklılıkların az olması</i>	3
			<i>kültürel farklılıkların az olması</i>	2	
			<i>öğrencileri ortak paydada tutabilme</i>	2	
			<i>sınıfa özgün sınıf yönetimi anlayışı geliştirme</i>	2	

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin olarak ortaya çıkan ilk tema; bir sıkıntıyı dile getirenlerdir. Öğretmenlerin beş tanesi sınıf yönetiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin temel unsurların öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *BEP li öğrencilerin uyum sorunu (f:3)*, *aile düzensizliği (f:2)*, *kültürel farklılık (f:2)*, *ahlaki düzey farklılığı (f:2)*, *çok kültürlülük (f:2)*, *niyet davranış uyumsuzluğu (f:1)*, *kişilik farklılığı (f:1)*, *farklılıklara saygının olmaması (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin olarak ortaya çıkan ikinci tema; çözüm üreterek bir sıkıntı olmadığını dile getirenlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı sınıf yönetiminde öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının çok olmadığı için sorun yaratmadığını, diğer bir kısmı ise farklılıklara rağmen bu durumun kendilerini geliştirmelerine bir fırsat oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin temel unsurların öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *sosyo-ekonomik farklılıkların az olması (f:3)*, *kültürel farklılıkların az olması (f:2)*, *öğrencileri ortak paydada tutabilme (f:2)*, *sınıfa özgün sınıf yönetimi anlayışı geliştirme (f:2)*, *öğrencilerin uyum sağlamasına fırsat verme (f:1)*, şeklinde ifade edilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

‘Çok kültürlülük, sınıf yönetimini etkiliyor ama tamamen değil, daha çok kişilik farklılıkları etkiliyor, yaş-kültür-ekonomik düzeye göre öğrencinin anladığı dili çözmek önemli benim için’(Öğt. K.1)

4. b. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel farklılıklarına uygun olarak eğitim ortamlarının düzenlemesine ilişkin iki tema grubuna ulaşılmıştır; eğitim ortamlarının düzenlemesi gerektiğini düşünenler ve eğitim ortamlarının düzenlemesinin gerekmediğini düşünenler.

Tablo 6. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Eğitim Ortamlarının Düzenlemesine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f
4. Çok Kültürlü Eğitimin Uygulamadaki Yeri	b. Eğitim ortamlarının düzenlemesi	Eğitim ortamlarının düzenlemesi gerektiğini düşünenler	<i>iyi insan olmanın altının çizilmesi</i>	3
			<i>farklı öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri ortamlara ihtiyaç duyduğunun açıklanması</i>	2
			<i>atölye ortamlarında kendilerini ifade edecekleri daha çok imkan olması</i>	1
		Eğitim ortamlarının düzenlemesinin gerekmediğini düşünenler.	<i>sosyo kültürel farklılıkların çok olmaması</i>	3
		<i>farklı öğrencilerin kendilerini gizlemesi</i>	2	
			<i>sınıf mevcudunun kalabalık olması</i>	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farklılıklarına uygun eğitim ortamlarının yeniden düzenlemesine ilişkin olarak ortaya çıkan ilk tema; eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünenlerdir. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *iyi insan olmanın altının çizilmesi (f:3)*, *farklı öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri ortamlara ihtiyaç duyduğunun açıklanması (f:2)*, *atölye ortamlarında kendilerini ifade edecekleri daha çok imkân olması (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çok kültürlü öğrenci profiline uygun eğitim ortamlarının yeniden düzenlemesine ilişkin olarak ortaya çıkan ikinci tema; eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesi gerekmediğini düşünenlerdir. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *sosyo kültürel farklılıkların çok olmaması (f:3)*, *farklı öğrencilerin kendilerini gizlemesi (f:2)*, *sınıf mevcudunun kalabalık olması (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

'Farklı öğrenciler çok kendini belli etmiyor, eğitim ortamları da bunu destekliyor, kendilerini ifade edecekleri bir alanları yok' (Öğt. K.1)

4. c. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarının onların sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinde, olumlu ve olumsuz etkilediğini düşünenler olmak üzere iki tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Sosyal İlişkilerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f		
4. Çok Kültürlü Eğitimin Uygulamadaki Yeri	c. Sosyal ilişkilerin geliştirilmesi	Sosyal ilişkileri olumlu etkilediğini düşünenler	<i>birbirini sahiplenme</i>	1		
			<i>birbirini destekleme</i>	1		
			<i>dostluğun egemen olması</i>	1		
			<i>farklılıkları zenginlik olarak görmeleri</i>	1		
			Sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini düşünenler	<i>arkadaşını benimseyememe</i>	1	
				<i>birbirini desteklememe</i>	1	
				<i>değerleri heba etme</i>	1	
					<i>dini inanış ayrımı yapma</i>	1
					<i>olduğu gibi kabul etmeme</i>	1
					<i>ırk ayrımı yapma</i>	1
					<i>önyargılı olma</i>	1
					<i>kendi kültürünü baskın görme</i>	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel farklılıklarının sosyal ilişkilerine olumlu yansıdığını düşünenler ilk tema grubunu oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *birbirini sahiplenme (f:1)*, *birbirini destekleme (f:1)*, *dostluğun egemen olması (f:1)*, *farklılıkları zenginlik olarak görmeleri (f1)* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

'Çatışmalarını sağlamak için birbirlerini anlamaya çalışmalarını, farklılıkların zenginlik olduğunu, değerleri heba etmemelerini, olduğu gibi kabul ederek anlaşmayı öğrenebilmelerini sağlamaktır okulun amacı ...' (Öğt. E.5)

Görüşme yapılan öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel farklılıklarının sosyal ilişkilerine olumlu yansıdığını düşünenler ilk tema grubunu oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *arkadaşını benimseyememe (f:1), birbirini desteklememe (f:1), değerleri heba etme (f:1), dini inanış ayrımı yapma (f:1), olduğu gibi kabul etmeme (f:1), ırk ayrımı yapma (f:1), önyargılı olma (f:1), kendi kültürünü baskın görme (f:1), bir arada fazla olmak istememe (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir.

'Farklı etnik kökenlilere karşı ileri geri konuşmalara engel oluyorum, öğrenciler arasında önyargılar çok, Türk-sunni-erkeksi insan tipi destekleniyor, kabul edilmeme kaygısı var, farklılıklarını kapatarak mutlu olmaya çalışıyorlar.' (Öğt. K.1)

5. d. Görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan, öğrencilerinin kültürel farklılıklarına göre, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullananlar ve kullanmaya ihtiyaç duymayanlar olmak üzere iki tema grubuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarında Eğitim-Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f	
4. Çok Kültürlü Eğitimin Uygulamadaki Yeri	d. Eğitim-Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı	Öğrencilerinin kültürel farklılıklarına göre, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullananlar	<i>sınıfın kendi değerlerini dikkate alma</i>	1	
			<i>öğrencinin sosyo-kültürel çevresinin değerlerini dikkate alma</i>	1	
			<i>farklılığın doğallığını esprilerle anlatma</i>	1	
			<i>doğadaki çeşitlilikten insandaki çeşitliliğe geçme</i>	1	
			<i>BEP’li öğrenciye özel eğitim</i>	1	
			<i>fizyolojik ve sosyolojik ortaklıklara dikkat çekme</i>	1	
			<i>sorun çıktığında yöntem değiştirme</i>	1	
			<i>aile yaşamında sıkıntısı olanlara dikkat etme</i>	1	
			<i>farklılıkları kabul edilebilir şekilde anlatma</i>	1	
			<i>hazır bulunuşluklarını tanıma</i>	1	
			<i>onların diliyle konuşma</i>	1	
			<i>iletişim tekniklerini kullanma</i>	1	
			Öğrencilerinin kültürel farklılıklarına göre, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya ihtiyaç duymayanlar	<i>eğitim sistemi merkezîyetçi yapıda olması</i>	1
				<i>eğitim programlarının çok kültürlü olmaması</i>	1
				<i>farklı uygulamalara girmeme</i>	1

Görüşme yapılan öğretmenlerden, öğrencilerinin kültürel farklılıklarına göre, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullananlar ilk tema grubunu

oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *sınıfın kendi değerlerini dikkate alma (f:1)*, *öğrencinin sosyo-kültürel çevresinin değerlerini dikkate alma (f:1)*, *farklılığın doğallığını esprilerle anlatma (f:1)*, *doğadaki çeşitlilikten insandaki çeşitliliğe geçme (f:1)*, *BEP’li öğrenciye özel eğitim (f:1)*, *fizyolojik ve sosyolojik ortaklıklara dikkat çekme (f:1)*, *sorun çıktığında yöntem değiştirme (f:1)*, *aile yaşamında sıkıntısı olanlara dikkat etme (f:1)*, *farklılıkları kabul edilebilir şekilde anlatma (f:1)*, *hazır bulunuşluklarını tanıma (f:1)* onların diliyle konuşma (f:1), *iletişim tekniklerini kullanma (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden, öğrencilerinin kültürel farklılıklarına göre, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya ihtiyaç duymayanlar ikinci tema grubunu oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *eğitim sistemi merkezîyetçi yapıda olması (f:1)*, *eğitim programlarının çok kültürlü olmaması (f:1)*, *farklı uygulamalara girmeme (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine örnekler aşağıda verilmiştir:

‘Öğrenciler nereden hangi sosyoekonomik ortamdan geliyorsa onun değerlerini yansıtıyorlar.’ (Öğt. K.2)

Bu kategorideki bulgular “dönüştürücü yaklaşımın” eğitime yansıyan temel değerlerini (kültürel farklılıklara sahip öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı iletişim, uygun öğretim stratejileri ve öğrenme stilleri, uygun rol modellerin sunumu, etkili bir şekilde etkileşim kurulması vb.) desteklemektedir (Banks, Cookson, Gay, Irvine, Hawley, Nieto vd. 2001).

6. “Çok Kültürlü Eğitim”in Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ifadelerine göre çok kültürlü eğitimin olumlu yönlerine ilişkin olarak kişisel ve toplumsal gelişimin sağlanması ana temasına ulaşılmıştır.

Tablo 9. “Çok Kültürlü Eğitim”in Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f
5. Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları	-----	Kişisel ve toplumsal gelişimin sağlanması	<i>hayatı tanıma</i>	3
			<i>kültürleri tanıma</i>	3
			<i>farklı yaşam tarzlarını tanıma</i>	2
			<i>sevgi-saygı-hoşgörü geliştirme</i>	2
			<i>dünya görüşünü sorgulama</i>	1
			<i>kendini sorgulama</i>	1
			<i>ayrıştırmamayı öğrenme</i>	1
			<i>birlikte yaşamayı öğrenme</i>	1
			<i>birbirini anlamay ve yardım etmeyi öğrenme</i>	1
			<i>temel insani değerlerde birleşme, her farklılığın zenginlik olduğunu görme</i>	1

Görüşme yapılan öğretmenlerin, kişisel ve toplumsal gelişimin sağlanması temasına ilişkin belirttikleri temel unsurlar sıklık sırasına göre; *hayatı tanıma* (f:3), *kültürleri tanıma* (f:3), *farklı yaşam tarzlarını tanıma* (f:2), *sevgi-saygı-hoşgörü geliştirme* (f:2), *dünya görüşünü sorgulama* (f:1), *kendini sorgulama* (f:1), *ayrıştırmamayı öğrenme* (f:1), *birlikte yaşamayı öğrenme* (f:1), *birbirini anlamay ve yardım etmeyi öğrenme* (f:1), *temel insani değerlerde birleşme, her farklılığın zenginlik olduğunu görme* (f:1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, “çok kültürlü eğitim”in olumlu yönlerine ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

‘Derslerimde daha çok fizyolojik ve sosyolojik ortaklıklara dikkat çekiyorum, doğadaki farklılıklardan insandakine geçiyorum’ (Öğt. E.5)

Bu bulgular, çok kültürlü toplumların sağlıklı bir şekilde var olabilmesi için devlet kurumlarının ya da bireylerin, kültürel farklılıklara karşı olumlu tutumlara sahip olmaları, yaşama hakkına eşit şekilde saygı göstermeleri, farklı özelliklere sahip bireylere karşı adil davranmaları tektipleştirmeye (asimilation) karşı olmaları (Vermeulen & Slijper, 2003) anlayışlarını desteklemektedir.

7. “Çok Kültürlü Eğitim”in Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ifadelerinden çok kültürlü eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin olarak toplumsal alanda gruplaşma olmak üzere tek bir ana temaya ulaşılmıştır.

Tablo 10. Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	f
6. Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajları	-	Toplumsal alanda gruplaşma	<i>kendi kültüründen gelenle gruplaşma</i>	3
			<i>garipseme</i>	1
			<i>hoşgörü göstermeme</i>	1
			<i>çoğunluğun baskısı</i>	1
			<i>provake etme</i>	1
			<i>ayırım yapma</i>	1

Bu temaya ilişkin temel unsurlar öğretmen görüşlerinde sıklık sırasına göre; *kendi kültüründen gelenle gruplaşma (f:3)*, *garipseme (f:1)*, *hoşgörü göstermeme (f:1)*, *çoğunluğun baskısı (f:1)*, *provake etme (f:1)*, *ayırım yapma (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, “çok kültürlü eğitim”in olumsuz yönlerine ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

‘Türkiye koşullarında çok dikkatli olunmalı, kendi inancım-kültürüm şeklinde öne çıkma, çoğunluğun baskısıyla ırk farklılığına saygıyı ko-nuşmak sorun olabiliyor, çatışma çıkabiliyor’ (Öğt. K.1)

Bu bulgular Yılmaz’ın (2011) toplumdaki bir kültürün diğerine baskı oluşturmadan, topluma ait olarak yaşamını sürdürmesi, bireylerin kendilerine özgü özelliklerini koruyarak diğerleriyle uyum içinde yaşamayı daha da önemli hale getirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çok kültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilerek, kü-reselleşmenin yaygın olarak hissedildiği, mülteci ve göçmenlerin yoğun olarak yerleştikleri bölgelerde kaçınılmaz olarak uygulanması gereken önemli bir eğitim anlayışıdır. Çünkü çok kültürlülük, farklılıklar için bir şemsiye terim olarak (Glazer 1997), kapsayıcı eğitim yoluyla tüm öğrenenlerin farklı

gereksinmelerine cevap vermektedir (UNESCO, 2001). 'Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politik Önlemler' (ERG; 2016) isimli çalışmada bu noktaya atıfta bulunularak kapsayıcı eğitimin tüm öğrenmeye katılımı artıracığı ve eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltacağına vurgu yapılmaktadır.

Toplumların homojen yapılarının gün geçtikçe dağılması, farklı kültürleri bir araya getirmiştir. Bu süreç içinde kendi bireyselliğini koruyarak fakat aynı zamanda yaşadığı bölgenin hatta dünyanın evrensel ilke ve değerlerini içselleştirmiş nesiller yetiştirmek, tüm devletlerin ortak bir sorunudur. Genel olarak, çok kültürlü eğitim; bireysel farklılıklara saygılı eğitim olarak tanımlanmıştır. Araştırmada öğretmenler öğrencilerinin genel olarak farklılıklarını görmekte, bu farklılıklarla bazen yüzeysel bazen de derinlemesine ilgilendikleri ifade edilmektedir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenler, bireylerin bazı spesifik farklılıklarında, örneğin cinsiyet, siyasi düşünceler gibi hususlarda öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar bakımından desteğe ihtiyaç duymaktadır. Nitekim öğretmenler öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların sosyal ilişkilerine olumlu yansımadağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla bireysel farklılıklara ve insan olmak bakımından ortak özelliklere dikkat çekerek hoşgörüyü artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin çoğunluğu ders ortamını yüksek düzeyde bozacak bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında katılımcıların yarı yarıya farklı görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum bireysel farklılıkların daha çok, iletişim teknikleri ve insan ilişkileri yöntemleriyle çözülmesi gerektiğini de göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin çoğunlukla öğrencilerin kültürel farklılıklarına göre değiştiğidir. Bu durum öğretmenlik meslek becerilerinin kullanılarak sınıf ve öğrencinin bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Çok kültürlü eğitime ilişkin en çok hayati tanımak, kültürleri tanımak, farklı yaşam tarzlarını tanıma, sevgi-saygı-hoşgörü geliştirme dünya görüşünü sorgulama, kendini sorgulama, ayrıştırılmamayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme gibi avantajlara değinilmiştir. Aynı şekilde çok kültürlü eğitime ilişkin öğrenciler arasında garipseme (kendi kültüründen gelenle gruplaşma), hoşgörü göstermeme, çoğunluğun baskısı, provoke etme gibi dezavantajlarından da söz edilmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakılarak genel anlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlemledikleri ve öğretmenlik becerilerini, sınıf yönetimini, öğretim yöntem ve tekniklerini bu farklılıklara göre düzenledikleri görülmektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre uygulamacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Çok kültürlü eğitimin, eğitim sistemi içinde yerleşebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimler, söz gelimi cinsiyet rolleri, siyasi düşünceler gibi hususlarda öğrencilere yönelik geliştirilmesi uygun olan tutum ve davranışlar bakımından destek olunabilir.

2. Çok kültürlü eğitim sistemi içinde eğitim ortamlarının yeniden düzenlenerek kapsayıcı bir platforma dönüştürülmesi sağlanabilir.

3. Bireysel farklılıkların yaratabileceği sıkıntıların giderilebilmesi ve hatta önlenmesi için öğretmenlere iletişim teknikleri, çatışma yönetimi, stres yönetimi, sorun çözme teknikleri gibi belirli alanlarda uzmanlık eğitimleri hayat boyu öğrenme şeklinde verilebilir.

4. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi konusunda öğretmenlere mesleki eğitimler verilebilir.

5. Çok kültürlü eğitime ilişkin öğrenci algılarının geliştirilmesi için öğrenci eğitimlerine ve etkinliklerine fırsat verilebilir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Çok kültürlü eğitime ilişkin öğrenci algıları araştırılabilir.

2. Çok kültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynaklar

American Psychological Association (2002). 'Öğretmen eğitimi ulusal akreditasyon komisyonu' (National Council for Accreditation for Teacher Education - NCATE)

APA. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Retrieved <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>. 17 Eylül 2010

- AYDOĞDU, H. (2009). Tevhidi Tedrisat Kanunu ve Eğitimdeki Gelişmeler, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:182, 372-383.
- ÇOBAN, A. E., Karaman, N. G., Dogan T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10 (1)
- BANKS, J. A. (2005). *Multicultural Education: Characteristic and goals*. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (5th edition update), Newyork, 3-30.
- BANKS, J. A. (2009). *Multicultural Education: Dimensions and paradigms*. Routledge international companion to multicultural education, Newyork, 9-32.
- BANKS, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S. ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *The Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- BANKS, J.A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.
- BAŞBAY, A., Bektas, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152) 30-43.
- BIGATTI, S. M., Gibau, G. S., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K., & Springer, J. T. (2012). Faculty Perceptions of Multicultural Teaching in a Large Urban University. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78-93.
- CIRIK, İ. (2008). *Çok kültürlü eğitim ve yansımaları*. Hacettepe Yayınları
- CANATAN, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 2/6, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/canatan_kadir.pdf 1 Ekim 2015
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, [community.csusm.edu/.../Creswell J.W. Designing](http://community.csusm.edu/.../Creswell%20J.W.%20Designing), 36-39.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politik Önlemler’.
- http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf. 20 Aralık 2019
- GAY, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 42(3), 181-187.
- GAY, G. (1977). *Curriculum for multicultural education*. In F. H. Klassen ve D. M. Gollnick (Eds.), *Pluralism and the American teacher: Issues and case studies*, Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. 31-62

- GLAZER, N., (1997), *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi (2001). http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/kulturel_ifadelerin_cesitliliği/EVRENSEL_B%C4%B0LD%C4%B0RGE.pdf . 21 Aralık 2017
- UNESCO (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi. <http://www.bmdergi.org/language/tr/dunya-cok-kulturluluk-gununde-bm-kulturel-cesitliliği-karsi-tehditlerle-mucadeleye-cagiriyor/> 21 Aralık 2017
- ÖZHAN, İ. (2006). Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- POLAT, S. (2012). 'Okul Müdürlerinin, Çok Kültürlülüğe İlişkin Bilgi, İlgi Ve Davranış Alt Boyutlarındaki Tutumları' *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 42:334-343*.
- PARSONS, Talcott (1964). *The Social System*. Toronto: Collier-Macmillan.
- VERMEULEN, H. & Slijper, B.(2003). Multiculturalisme in Canada, Australie en de Verenigde Staten, Ideologie en beleid, 150-200, Amsterdam: Aksant, http://www.thesis.net/ubi_bene/ubi_bene.pdf 08 Şubat 2018
- YILDIRIM, A. & Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILMAZ, Ö. (2011). Öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi. Retrieved from, <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf> . 10 Ocak 2018

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARIYER GELİŞİMİ: ÖĞRETMEN VE PSİKOLOJİK DANIŞMAN ROLLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurten KARACAN ÖZDEMİR¹, Feride BACANLI²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, nurtenkaracan@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2909-6857.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, fbacanli@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5712-3867.

Geliş Tarihi: 15.11.2019 Kabul Tarihi: 30.04.2020

Öz: Ruh sağlığı ve akademik gelişim üzerinde olumlu etkileri ampirik çalışmalarla ortaya konan sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, önleyici, güçlü yönleri ve gelişimin bütünselliğini destekleyici özellikleri ile öğrencilerin kariyer gelişimini de desteklemektedir. Bu bağlamda alanyazın taramasına dayalı bu derleme çalışmasında, öncelikle SDÖ becerileri ile ilgili kavramsal bir çerçeve sunulmuş, ardından bu becerilerin kariyer gelişimi, yükseköğretim ve iş yaşamına hazırlanmadaki rolü gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda, bu becerilerin eğitim öğretim süreçleri aracılığıyla geliştirilmesinin önemi ve gereği vurgulanarak bu bağlamda öğretmen ve psikolojik danışman rolleri paylaşılmıştır. Sonuç olarak, gelişimin bir bütün olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalarda sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi amaçlanmalıdır. Bu bağlamda, okullarda pozitif genç gelişimi temel alınarak sosyal duygusal becerilerin desteklenmesine yönelik politikalar geliştirilmesi, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve ders programlarına entegre edilmesi noktasında öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mesleki rehberlik boyutunda bu becerilerin gelişimini temel alacak çalışmalara yer verilmesi önemlidir. Bu girişimlerin etkili olması ve başarıya ulaşmasında öğretmenler ve psikolojik danışmanlar arasındaki işbirliği önemli bir unsur olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal duygusal öğrenme becerileri, kariyer gelişimi, 21. yy. kariyer becerileri, pozitif genç gelişimi

SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND CAREER DEVELOPMENT: THE ROLES OF TEACHERS AND SCHOOL COUNSELORS

Abstract:

Social emotional learning (SEL) skills that have positive influences on mental health and academic development based on empirical evidences contribute to career development of students thanks to being preventive, supporting strengths and adopting holistic development. Thus, this article based on literature review aimed to provide a conceptual framework of SEL skills, first and then address the influences of them on career development, readiness for higher education and world of work. In addition, the role of teachers and school counselors were proposed, mentioning the importance and necessity of the improvement of SEL skills through education. Thus, it is important to promote social emotional learning skills in order to support career development of students, considering holistic development of human being. In this regard, it is crucial to develop educational policies to foster social emotional learning skills in schools, to improve teachers' competencies for teaching these skills to the students as well as integrating them into classroom curricula, to review of school counseling programs for integrating these skills into vocational guidance services, within positive youth development perspective. For effective and successful efforts, the collaboration between teachers and school counselors would have an essential role.

Keywords: Social-emotional learning skills, career development, 21st career skills, positive youth development

Giriş

Eğitim sistemi çerçevesinde öğretim, bilişsel yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen boyutu ifade ederken; eğitim ile hedeflenenin ise sosyal becerilerin, duyguların ve davranış yönetime yönelik becerilerin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda, duygu, düşünce, davranış gibi unsurlar açısından bir bütün olan insanın sosyal ve duygusal beceriler olarak ifade edilen yeterlikler açısından da desteklenmeye ihtiyaç duyduğu açıktır (Durlak, Weissberg, Dymnicki,

Taylor ve Schellinger, 2011; Türnüklü, 2004). Bu becerilerin etkileri kişinin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde olduğu kadar kariyer gelişimi ve iş yaşamında da görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öncelikle eğitim-öğretim süreçleri kapsamında sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin önemi ve gereğinden yola çıkarak konuya ilişkin kavramsal çerçeve sunulmuştur. Ardından SDÖ becerileri ile kariyer gelişimi ilişkilendirilerek, öğrencilerin yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanmalarında SDÖ becerilerinin desteklenmesine yönelik öğretmen ve okul psikolojik danışman rolleri anlatılmış ve konuyla ilgili eğitim politikacılarına, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (SDÖ)

SDÖ, duyguların farkındalığı ve yönetimi, pozitif hedefler koyma ve bunlara ulaşma, başkalarının bakış açılarına saygı ile yaklaşma, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme, sorumlu karar verme ve kişilerarası süreçleri yapıcı bir şekilde ele almaya yönelik beceri ve yeterlikler geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias vd., 1997). Ayrıca, SDÖ'nün diğer insanlara karşı dikkatli ve ilgili olma ve zor koşullarla yapıcı bir şekilde başa çıkma becerilerini de içerdiği vurgulanmaktadır (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). SDÖ'nün, eğitim sistemi içinde daha önce karakter eğitimi, sosyal sorumluluk, vatandaşlık eğitimi ve duygusal zeka gibi farklı adlarla ifade edilmiş terimleri kapsadığı ve akademik öğrenme süreçlerine entegre edilmesi ile çocukların yaşamlarında ihtiyaç duydukları dengeyi sağlayan bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir (Elias, 2006). Bu görüşler çerçevesinde SDÖ; ruhsal hastalıklar, duygusal ve davranışsal problemler ve sorunlu davranışların önlenmesini hedef alan yaklaşımlardan, sosyal yeterliklerin desteklenmesine ve geliştirilmesine doğru yönelmeyi içeren bir paradigma değişimi olarak açıklanmaktadır (Zins, Elias ve Greenberg, 2007).

SDÖ becerileri ile ilgili kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalar yapan ve CASEL olarak kısaltılan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL), kişisel ve sosyal beceriler açısından olumlu ve etkili sonuçlar ortaya koyan pek çok programı inceleyerek beş faktörlü bir SDÖ modeli ortaya koymuştur (CASEL, 2012). Bu modele göre, çocukların sahip olması gereken sosyal duygusal yeterlik alanları; (a) öz-farkındalık, (b) kendini yönetme, (c) sosyal farkındalık, (d) sorumlu karar verme ve (e) kişilerarası ilişkiler olarak ifade edil-

miştir. Öz farkındalık; kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerine, duygularına ve bunların davranışlarını nasıl etkileyebileceğine dair sahip olduğu farkındalığı ifade eder (Zins ve Elias, 2006). Kendini yönetme becerisi; duygu, düşünce ve davranışların düzenlenmesi, etkili ve yapıcı bir biçimde ifadesi ile ilgilidir (Denham ve Brown, 2010). Bu boyut kısa ve uzun süreli hedefler koyabilme, dikkatli ve ayrıntılı planlamalar yapabilme, görevlere odaklanabilme, geri bildirimler doğrultusunda davranışları değiştirebilme gibi becerileri de kapsamaktadır (Elias, Parker, Kash, Weissberg ve O'Brien, 2008; Zins vd., 2007). Bu doğrultuda bu becerilerin kişinin okul ve iş yaşamında başarıya ulaşması ve fiziksel sağlığını koruması gibi bireysel düzeyde; ilişkiler geliştirmesi ve sürdürmesi ile kişiler arası düzeyde olumlu etkileri rapor edilmiştir (Denham ve Brown, 2010; Hubbard ve Coie, 1994). Sosyal farkındalık, diğer kişilerin duygularına, farklı kültürler ve inançlara dair farkındalığa sahip olma ile ilgilidir. Sosyal ilişkiler ve birlikte yaşam için önemli bir beceri olan sosyal farkındalık, dikkatli bir odaklanma ve duyarlılık ile diğerlerine dair ipuçlarını doğru bir şekilde okuyabilme ve buna uygun bir şekilde yanıt verebilme kapasitesini ifade eder (Miller ve de Haar, 1997). Sorumlu karar verme becerisi ise; geleceğe dair plan yapma, etik ve ahlaki standartlar doğrultusunda kararlar verme, diğer insanların yararına hareket etme ve topluma katkı sunma yeteneği ile ilgilidir (CASEL, 2005). Son olarak ilişki kurma boyutu; anlamlı ilişkiler kurma ve sürdürme ve etkili iletişim kurma becerileri ile ilgilidir (Kress ve Elias, 2006). Bu becerilere sahip çocukların okul ortamında arkadaşlıklar kurup geliştirebildiği ve bir gruba dâhil olabildiği; tersi durumda ise yalnızlık ve reddedilmişlik gibi duyguları deneyimleyerek düşük akademik başarı ve okul terki gibi sonuçlar yaşayabildikleri rapor edilmiştir (Sage ve Kindermann, 1999; Wentzel, 1999).

SDÖ'yü temel alan uygulamalar ve girişimlerin temelinde pozitif genç gelişiminin yattığı söylenebilir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru uzanan gelişim evrelerinde, kişilerdeki sorun ve eksikliklerden ziyade, potansiyelleri ortaya çıkarmaya ve güçlü yönleri desteklemeye yönelik yaklaşımlar pozitif genç gelişimi (PGG) olarak adlandırılmaktadır (Benson, Scales, Hamilton, ve Sesma, 2006; Damon, 2004; Lerner vd., 2005). SDÖ becerilerini geliştirme programlarının okul ve okul dışındaki yaşantıların olumsuz sonuçlarının önlenmesini hedef olarak pozitif genç gelişimini amaçladığı söylenebilir (Merrell, Juskelis, Tran ve Buchanan, 2008).

Bunu destekler şekilde, konuyla ilgili pek çok araştırmada SDÖ becerilerinin olumlu etkileri ortaya konulmuştur. CASEL modelinin olumlu davranışlar, ruh sağlığı, uyum, iletişim (örn., Brackett, Rivers, Reyes ve Salovey, 2012; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996; Zins vd., 2007), duygusal stres (örn., Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve ScHELLinger, 2011), depresif belirtiler (örn., Horowitz ve Garber, 2006), saldırgan davranışlar, suç içeren davranışlar (örn., Wilson ve Lipsey, 2007), madde kullanımı ve diğer riskli davranışlar gibi (örn., Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003; Greenberg vd., 2003) pek çok alanda kısa ve uzun vadeli olumlu sonuçları rapor edilmiştir (örn., Zins vd., 2004). Özellikle, SDÖ becerilerinin okul yaşamı, akademik başarı ve performans üzerindeki etkilerine dair pek çok araştırmanın olduğu ve bulguların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (örn., Elias vd., 1997; Zins ve Elias, 2006). Benzer şekilde, erken çocukluk döneminde SDÖ becerileri ile okula uyum ve hazır bulunuşluk arasında olumlu ilişkiler rapor edilmiştir (örn., Denham, 2006; Raver ve Knitzer, 2002). Öte yandan, bu becerilerden yana yoksun ya da zayıf olan öğrencilerin ise okulda kişisel ve sosyal sorunların yanı sıra düşük performans gösterdikleri, başarısızlık yaşadıkları ve sürecin okul terkine kadar gittiği belirtilmiştir (örn., Guerra ve Bradshaw, 2008; Masten ve Coatsworth, 1998; Raver ve Knitzer, 2002; Weissberg ve Greenberg, 1998). Payton vd. (2008) tarafından SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan 317 çalışmanın incelenmesi sonucu, bu programların yukarıda bahsedilen olumlu etkilerinin yanı sıra genç gelişimini destekleyici en başarılı programlar arasında yer aldıkları rapor edilmiştir. Benzer şekilde, okul öncesi dönemden liseye kadar farklı yaş gruplarına yönelik 213 okul temelli SDÖ becerilerini destekleme programının incelendiği başka bir çalışmada, yukarıda bahsedilen sosyal, duygusal ve akademik alanlardaki olumlu etkilerin altı ay sonra gerçekleştirilen izleme çalışmalarında da istatistiksel açıdan anlamlı kalmaya devam ettiği görülmüştür (Durlak vd., 2011). Bunların yanı sıra, bu programların sağlık, vatandaşlık bilinci, ahlaki gelişim ve motivasyon üzerinde de olumlu etkileri görülmüştür (örn., Greenberg vd., 2003; Zins vd., 2004). Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme (Promoting Alternative Thinking Strategies; PATHS, Greenberg, Kische ve Mihalic, 1998), Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm Programı (The Reading, Writing, Respect, and Resolution (4Rs) Program; Jones, Brown ve Aber, 2008), RULER Yaklaşımı (The RULER Ap-

proach to SEL; Rivers ve Brackett, 2011, Güçlü Çocuklar (*Strong Kids*; Merrell, Carrizales, Feuerborn, Gueldner ve Tran, 2007a, 2007b), Pozitif Eylem Planı (The Positive Action Program; PAP, Washburn vd., 2011) olumlu etkileri pek çok çalışma ile ortaya konulmuş, öne çıkan bazı SDÖ programlarıdır.

SDÖ konusunda Türkiye’de yapılan teorik araştırmalarda; öğrencilerin SDÖ becerileri ile benlik saygısı (Merter, 2013), duygusal zekâ (İşeri, 2016), yaşam boyu öğrenme (Akcaalan, 2016), yaşam doyumu ve umut (Kabakçı ve Totan, 2013), aile ve arkadaş desteği ve umut düzeyi (Candan ve Yalçın, 2018), algılanan sosyal destek düzeyi (Elcik, 2015) ve anne-baba tutumları (Öztürk, 2017) arasında olumlu ilişkiler rapor edilmiştir. Cinsiyete göre farklılıkların incelendiği çalışmalarda, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin SDÖ becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (örn., Akcaalan, 2016; Elcik, 2015; Durualp, 2014; Kabakçı ve Korkut, 2008). Farklı SDÖ becerilerini geliştirmeyi hedef alan programların uygulandığı çalışmaların sonuçları ise, bu becerilerin çocukların duygusal gelişimlerini (örn., Özdemir Beceren ve Zembat, 2016), kendilik değerlerini (örn., Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017) ve benlik saygılarını (örn., Karacan-Ozdemir, 2016), iletişim, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerini, öz-düzenleme becerilerini ve görev bilinçlerini (örn., Totan ve Kabasakal, 2012; Ulaşan, 2018), akademik başarılarını ve sınıf iklimlerini (örn., Esen Aygün, 2017) olumlu etkiledikleri rapor edilmiştir. SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik Türkçeye uyarlaması yapılan ve uygulanan programlardan bazıları Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (Strong Start; Merrell, Parisi ve Whitcomb, 2007; Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016) ve Yapabilirsin’ dir (You Can Do It!; Bernard, 1995; Esen Aygün, 2017).

Yurt dışında ve Türkiye’de SDÖ becerilerini konu edinen teorik ve uygulamalı araştırmalarda görüldüğü üzere, SDÖ becerilerinin çocukların, ergenlerin ve gençlerin daha çok akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, SDÖ becerilerinin kariyer gelişimi ve yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanma üzerindeki rolüne ilişkin çalışmaların (örn, Johnson ve Wiener, 2017; Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013) oldukça sınırlı olduğu, Türkiye’de ise bu konuda henüz bir çalışma olmadığı dikkati çekmektedir.

SDÖ Becerilerinin Kariyer Gelişimi Üzerindeki Rolü

Kariyer gelişimi, “bireyin kariyerini yaşam boyu şekillendiren bağlamsal etkilerin yanı sıra yaşam boyu süren psikolojik ve davranışsal süreçleri”

olarak tanımlanmaktadır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005, s. 12). Okul öncesinden lise yıllarına kadar kariyer hizmetlerinin temel hedefi öğrenciyi yükseköğretime ve kariyer yaşamına hazırlamaktır. İlkokul yılları, kariyer inançlarının ve kariyer umularının geliştirildiği çok önemli bir dönemdir (Mariani, Berger, Koerner ve Sandlin, 2016; Seligman, Weinstock ve Heflin, 1991). Nitekim konuyla ilgili çalışmalarda yetişkinlikte yapılan meslek seçimlerinin erken yaşlardaki kariyer umuları ile ilişkili olduğu görülmüştür (örn., Schoon & Parsons, 2002; Schoon & Polek, 2011). İlkokul çağındaki çocuklar gelecekteki kariyer hedeflerini etkileyen seçimler yaptıkları için, kariyer gelişimini destekleyici çalışmaların erken dönemlerden itibaren başlaması önem kazanmaktadır (Mariani vd., 2016; Watson ve McMahan, 2005; Wood ve Kaszubowski, 2008). Ancak, bu konudaki uygulama ve araştırmaların çoğu ortaokul ve lise öğrencilerine odaklandıkları için ilkokul öğrencileri için kariyer müdahale programlarının çok az olduğu ortadadır (Mariani vd., 2016; Wood ve Kaszubowski, 2008). Ortaöğretim sürecinde kariyer hizmetlerinin amacı öğrencileri yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlamaktır. Kendilerine uygun bir kariyer seçimi ve planlaması yapabilmeleri için mesleklere girebilme koşullarını ve çalışma dünyasını araştırmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere “öğrenen ve çalışan yaşam rolleri” ile meşgul etmek için fırsatlar sağlanmalıdır (Gysbers, 2013). Ancak Türkiye’deki kariyer hizmetleri çoğunlukla, öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmelerine dayanmaktadır. Öte yandan, seçme ve yerleştirme sistemine dayalı bu süreç içinde pek çok lise öğrencisinin öğrenim gördüğü lise türü ve okul seçiminden memnun olma, kariyer kararlarını kendilerini yeterince tanımadan gerçekleştirmiş olma, düşük kariyer uyumluluğu ve kariyer kararsızlığı gibi güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Bacanlı, 2012; 2016; Bacanlı, Eşici ve Özünlü, 2013; Bacanlı ve Salman, 2018; Bacanlı ve Öztemel, 2017; Karacan-Ozdemir, 2019a, 2019b; Salman, 2018; Şekerli, 2016; Temeloğlu, 2019; Yıldız-Akyol ve Bacanlı, 2019). Bu nedenle, öğrencilerin kariyer gelişimi alanına ilişkin ihtiyaçlarının çağdaş yaklaşımlara dayanılarak ve 21. yy. yeterlikleri dikkate alınarak karşılanması gerekmektedir.

Kariyer gelişimi ile ilgili alanyazında, ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan eğitim seviyelerinde öğrencilere, kariyer araştırma davranışının ve 21. yy. yaşam ve kariyer becerileri ve yeterliklerinin kazandırılmasının gereği (Mariani, vd., 2016) ve bunların öğrencilerin kariyer gelişimi ve seçimi üze-

rindeki önemi vurgulanmaktadır (Carnevale, Smith ve Strohl, 2010). İki binli yılların başından beri tüm dünyaya hızlı bir şekilde yayılan Endüstri 4.0, insanın duygusal, sosyal, akademik ve özellikle de kariyer gelişimi alanlarını etkilemektedir. Teknolojideki hızlı gelişmelerin ve dijitalleşmenin getirdiği robotlaşmanın etkisiyle bazı meslekler yerini tamamen robotlara bırakırken pek çok meslek de yarı robotlaşmış mesleğe dönüşmektedir (örn., Frey ve Osborne, 2017). Bu durum, ofis mesleklerini ve fabrikaları tehdit ederken, bir ölçüde belirsizliklerle dolu bir geleceğe işaret etmektedir. Mesleklerin dijitalleşmesi, mesleklerin yürütüldüğü iş ortamlarının değişmesi (evden çalışma gibi) gibi gelişmeler mesleklerin icrasını giderek kolaylaştırırken, bu dijital devrime ayak uyduracak işgücünü gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu gelişmeler öğrenme ve yenilik becerileri, *bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri* olarak üç grupta toplanan ve 21. yy. yeterlikleri olarak adlandırılan becerilerin kazanımını gerektirmektedir. İlk grup; (a) eleştirel düşünme ve problem çözme, (b) iletişim, (c) işbirliği ve (d) yaratıcılık; ikinci grup (a) bilgi, (b) medya (c) bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; üçüncü grup ise (a) esneklik ve uyumluluk, (b) girişkenlik ve kendini yönetme, (c) sosyal ve kültürlerarası etkileşim, (d) üretkenlik ve hesap verebilirlik, (e) liderlik ve sorumluluk becerilerini içermektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu noktada, birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı bu becerilerin çoğunun SDÖ becerileriyle örtüşükleri dikkati çekmektedir. Günümüzde gençler mesleki ve teknik bilgi ve becerilere sahip olsalar bile, iş yaşamında yer bulabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için güçlü sosyal-duygusal becerilere giderek daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Türkiye’de ise SDÖ becerilerini kariyer gelişimi ile ilişkilendirmeyi amaçlayan araştırmaların henüz Türkiye’nin de içinde yer aldığı uluslararası SDÖ ve Kariyer Gelişimi (Social Emotional Learning & Career Development Project, 2018) adlı yaklaşık beş yıllık bir periyodu içeren bir proje çalışmasıyla sınırlı olduğu görülmektedir. Projenin ilk aşamasında Türkiye dâhil 21 ülkede farklı kademe, branş ve yaş gruplarından öğretmenlerin SDÖ becerileri hakkındaki kavramsal bilgilerinin ve öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemede hangi SDÖ becerilerini önemli olarak gördüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye bulgularında öğretmenlerin empati, iletişim ve ilişki kurma becerileri, sosyal farkındalık, farklılıklara saygı, kendini yönetme ve motive etme ve öz farkındalık becerilerini daha sık işaret ettikleri görülmüştür (Bacanlı vd., 2019). Kısacası, okul öncesinden

itibaren öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik çalışmalarda SDÖ becerileri başta olmak üzere 21. yy. yaşam ve kariyer becerilerinin kazandırılması önemlidir. Bu beceriler ve yetenekler okulda, sınıfta, bazıları ise okulun dışında evde veya toplumda kazanılır ve geliştirilirler (Conley, 2012; Hunt Institute, 2015).

Kariyer Gelişimini Destekleyici SDÖ Becerilerinin Kazanımında Öğretmen Rollerini

Öğretme ve öğrenme, akademik boyutun yanı sıra sosyal ve duygusal unsurları da kapsayan bir süreçtir (Zins vd., 2004). Okullar da sadece akademik bilgilerin öğrenildiği kurumlar değil, arkadaşlar ve öğretmenlerle kurulan iletişim, ilişkiler ve etkileşimler aracılığıyla sosyal ve duygusal becerilerin de kazandığı yerlerdir (Denham ve Brown, 2010). Bu noktada, okullarda çocuklar, gençler ve ailelerine kapsamlı eğitim ve ruh sağlığı hizmetlerini sunabilmede SDÖ becerilerini geliştirmeyi temel alan bütün hizmetler önemlidir. Bu hizmetleri sunmada öğretmenlerin, yöneticilerin ve okul psikolojik danışmanlarının önemli rolleri vardır (Merrell vd., 2008). Okullardaki SDÖ programlarının temel amacı, öğrencilere SDÖ becerilerini öğretmek, kazandırmak ve aynı zamanda bu becerileri ortaya çıkarıcı bir okul ve sınıf kültürü oluşturmaktır. (Greenberg vd., 2017). Bu bağlamda okullarda uygulanacak SDÖ programlarının temel amacına ulaşabilmesinde öğretmenlerin öğreticilik rolleri önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Elias (2006), SDÖ becerilerinin ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere matematik ve okuma öğretir gibi açık bir şekilde öğretilmesini önermiştir. Ancak öğretmenin SDÖ becerilerini öğrenciye ders öğretir gibi öğretebilmesi yani öğretmenin öğreticilik bilgi ve becerisini kullanabilmesi için bu becerilerin ders müfredat programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Greenberg vd., (2003) SDÖ becerilerinin müfredatlara entegre edilmesinin bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasını sağlama işlevinin yanı sıra öğrencilerin kendilerini değerli, güvende ve önemsenmiş hissetmelerini de sağlayarak olumlu bir sınıf ve okul iklimi yaratma işlevi de bulunmaktadır. Bu da, öğrencilerin hem akademik kazanımlar elde etmesine hem de ruh sağlıklarına katkılar sunmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde ve sınıf rehberlik saatlerinde öğrencilere öğreteceği SDÖ becerileri (öz-farkındalık, kendini yönetme, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve kişilerarası ilişkiler kurma) aynı zamanda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin duygusal ve sosyal alanı için öğrencilere kazandırılması gereken yeterliklerle

örtüşmektedir. Örneğin, öğretmenlerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine öğretecekleri adları verilen SDÖ becerileri bu öğrencilerin sosyal ve duygusal alan kapsamındaki kendini tanıma, karar verme ve problem çözme gibi sosyal beceriler, arkadaşlar, öğretmenler, ebeveynler ve çevredeki diğer kişilerle sağlıklı iletişim kurabilme gibi yeterliklerle çok örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere öğreteceği SDÖ becerileri onların duygusal ve sosyal gelişimlerini alanındaki adları verilen yeterlikleri kazanma ve geliştirmelerini hem kolaylaştıracak hem de güçlendirecektir.

Öğretmenler SDÖ becerilerinin öğretiminde etkin role sahip öğreticilerdir. Öğretmenlerin bu konuya olan inançlarının SDÖ programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini, hatta sonuçlarını etkilediği vurgulanmaktadır (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey, 2012). Öğretmen eğitiminde öğrencilerin iyilik hallerini destekleyici ve sosyal duygusal yeterliklerini artırıcı bakış açısına yeterince yer verilmediği ileri sürülmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak son zamanlarda SDÖ becerilerinin eğitimde önemi ve gereğinin hızla fark edilmesi ile bu becerilerin öğretilmesi, uygulamaya geçirilmesi ve kullanımında örnek olunması konusunda, öğretmenler ve okuldaki diğer profesyonellere düşen rollerin olacağı vurgulanmaktadır (örn., Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2006). Özellikle, öğretmenler SDÖ becerilerini en etkin bir şekilde öğrenirlerse, Bandura'nın (1973) sosyal öğrenme kuramına göre; öğretmenlerin okulda bu becerileri sergilemeleri okuldaki diğer personelin de öğretmenleri model almalarına yol açabilir. Bu bağlamda öğrencilerin SDÖ becerilerini en etkin öğrenebilme yöntemi, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin (örn., okul psikolojik danışmanlarının ve okul yöneticilerinin) bu becerileri kendilerinin kullanarak öğrencilere model olmalarıdır (Elias vd., 2008). Ancak bunun gerçekleşebilmesinde öğretmenlerin ve okuldaki diğer uzmanların kendi sosyal duygusal yeterlikleri oldukça önemli rol oynamaktadır (Greenberg vd., 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017). Örneğin, Jennings ve Greenberg (2009) tarafından geliştirilen Prososyal Sınıf Modeli'ne göre, öğretmenlerin kendi sosyal duygusal yetkinlikleri ve iyi oluş halleri, kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini, öğrencileriyle kurdukları iletişimi ve SDÖ becerilerinin kazandırılmasına yönelik kullandıkları yöntem ve teknikleri etkilemektedir (örn., Brown, Jones, LaRusso ve Aber, 2010). Bunlar ise birlikte, sağlıklı bir sınıf iklimi oluşup oluşmamasını ve öğrencilerin akademik başarıları ve SDÖ becerilerini öğrenmelerini etkilemekte-

dir. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları günlük ilişki ve iletişim biçimleri, sınıf içinde yönergeleri verme şekilleri, sınıf yönetimi biçimleri ve SDÖ becerilerini sınıf ortamında kullanma şekilleri öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında izleyebilecekleri bir yol olabilmektedir (Greenberg vd., 2017). Öte yandan, öğrencilerin SDÖ becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide öğretmen öğrenci etkileşimi aracı bir rol oynayabilmektedir. Öğretmenle öğrenci arasındaki pozitif ve yakın ilişkiler bu iki değişken arasındaki ilişkiyi olumlu etkilerken, negatif ilişkiler ise olumsuz etkilemektedir (örn., Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007). Bu noktada, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde SDÖ programlarına ve bunların önemine olan inanç ve tutumlarının yanı sıra bu programları uygulamada kendilerine olan güvenleri, adanmışlıkları ve okul yönetiminden algıladıkları destek de programların benimsenmesi ve uygulamaya geçirilmesinde belirleyici olmaktadır (Brackett, vd., 2012).

Bu bağlamda, öğrencilere kazandırılacak SDÖ becerilerine yönelik eğitim için öncelikle öğretmenlerin konuyla ilgili kuramsal bilgiye ve becerileri kazandıracak pedagojik formasyona sahip olmaları önemlidir. Nitekim Waajid, Garner ve Owen'ın (2013), öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada SDÖ becerileri ve ilgili ders materyalleri öğretmen eğitimi ders müfredatının içine entegre edilmiştir. Dönem sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğretmen adaylarında öğretmen merkezli bakış açısından öğrenci merkezli bakış açısına doğru bir değişim olduğu, akademik öğrenme ile duygular arasında bir bağ olduğuna dair farkındalıklarının arttığı ve akademik süreçlerde SDÖ becerilerinin rolü olduğuna dair görüşler belirtildiği görülmüştür. Greenberg vd., (2017) öğretmen eğitiminde SDÖ becerilerinin müfredata alınması ve çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitimlerle sürekliliğinin sağlanması gerekli olduğunu belirtmektedirler.

Öğrencilerin SDÖ Becerileri ve Kariyer Gelişimini Desteklemede Psikolojik Danışman Roller

Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin kariyer gelişimini destekleme ve onları bir üst eğitim kurumu ve/veya iş yaşamına hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada, okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan kapsamlı gelişimsel rehberlik programları aracılığıyla anaokulundan itibaren çocukların kişisel, sosyal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarını destekle-

meye yönelik çalışmalar planlamaları ve sunmaları beklenir (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği, 2003). Bu kapsamda, öğrencilere SDÖ becerilerini öğretme, geliştirme ve bu becerileri temel alan bütün hizmetler için öğretmenlerin yanı sıra okul psikolojik danışmanlarına da önemli sorumluluklar düşmektedir (Merrell vd., 2008; Hemmeter vd., 2006). SDÖ becerilerinin öğretimine yönelik yaklaşımlarda; bu becerilerin doğrudan öğretim sürecinin içine entegre edilmesi, ders müfredatlarının içine eklenmesi, konuyla ilgili okul çapında uygulamalar ve politikalar geliştirilmesi ve doğrudan SDÖ becerilerinin öğretimine yönelik programların uygulanması gibi yöntemler önerilmektedirler (CASEL, 2015). Bu önerilerden de görüldüğü üzere ve Türkiye’de SDÖ konusunda yapılan araştırmalarda da vurgulandığı gibi (örn., Totan, 2014), okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programları aracılığıyla, özellikle de önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında, SDÖ becerilerinin kazandırılmasında okul psikolojik danışmanlarına düşen roller açıktır. Aynı zamanda, gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de psikolojik danışmanların yetiştirildiği lisans ve lisansüstü PDR müfredatları ve mesleğin dayandığı ilkeler ve standartlar dikkate alındığında, psikolojik danışmanların SDÖ becerilerine ilişkin kuramsal ve kavramsal temellere ve SDÖ programlarının geliştirilmesi ve uygulanması yeterliklerine okuldaki diğer personelden daha çok sahip oldukları söylenebilir. Okul PDR ve sınıf rehberlik programının uygulanmasında, özellikle SDÖ becerilerine ilişkin kazanımları öğrencilere kazandırırken, okul psikolojik danışmanları öğretmenlerle işbirliği yaparak çalışırlar. Bu noktada, SDÖ becerilerine yönelik farkındalığın artırılması, ders müfredatlarına entegre edilmesi, bu becerileri destekleyici programlar geliştirilmesi ve uygulanması konularında öğretmenlere konsültasyon sunma ve hizmet içi eğitimler planlama ve gerçekleştirme çalışmalarında okul psikolojik danışmanlarına görevler ve roller düşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öz-farkındalık, öz-denetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve kişiler arası ilişkiler kurma olmak üzere beş boyutu içeren SDÖ becerileri; ruh sağlığı ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, kariyer planlama sürecinde ve iş yaşamında ihtiyaç duyulacak becerileri de içermesi açısından öğrencilerin kariyer gelişimleri ile yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanmalarında da önemli bir role sahiptir. Bu özellikleri nedeniyle 21. yy. yaşam ve kariyer becerileri ile de örtüşmektedir. Bu bağlamda bu becerile-

rin edinimi erken yaşlardan itibaren başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir. Bu noktada, eğitimciler güvenli, özenli ve iyi yönetilen bir öğrenme çevresi oluşturarak, SDÖ becerilerini ders müfredatlarına entegre ederek ve bu becerileri öncelikle kendileri uygulayıp model olarak öğrencilerin daha iyi SDÖ becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu noktada, dünya üzerindeki örneklerden (Singapur gibi) yola çıkarak, eğitim politikacıları ve eğitimdeki diğer liderler tarafından bir eylem planı geliştirilebilir ve Türkiye’de de uygulamaya geçirilebilir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin kariyer gelişimine, yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlığa yardımcı ve destek olacağı çalışmalar yapılmalıdır. SDÖ becerilerini geliştirmede öğretmenin rolüyle ilgili çalışmalar; öğretmenin bu becerileri kazandırabilmesi için öncelikle kendisinin bu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler (örn., Greenberg vd., 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017; Jennings ve Greenberg, 2009). Böylece öğretmenler, öğrencileriyle ve okuldaki diğer personelle kurduğu ilişkilerde bu becerileri kullanarak model olabilmektedirler (Elias vd., 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yetkinlik inançlarının artırılması konularında öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin ve aday eğitimcilerde adaylık süreçleri boyunca konuyla ilgili eğitim programlarının sağlanması oldukça önemlidir. Dahası, proaktif bir yaklaşımla, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme müfredatlarında bu becerilerin kazanımına ilişkin farkındalık, bilgi ve becerileri geliştirici ders ve programlara yer verilmesi önerilir. Böylece, SDÖ becerilerinin önemi ve bunların eğitim öğretim süreçleriyle öğrencilere kazandırılması konusunda bir bilinç ve bunun yapılabilmesi için öğretmen yetkinlikleri geliştirilmiş olacaktır. Bir öğretmenin SDÖ becerilerine sahip olması, çağdaş öğretmenden beklenen temel öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle, bu becerilerin gelişimi ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlanacağı söylenebilir.

Öte yandan, ülkemizde Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği (The American School Counseling Association; ASCA, 2003) tarafından geliştirilen Ulusal Model’den uyarlanan ve sistemli olarak 2006 yılından bu yana ilkökul, ortaokul ve liselerde uygulanmakta olan kapsamlı gelişimsel rehberlik ve sınıf rehberliği programlarında (Nazlı, 2003), SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar ve etkinlikler yer almaktadır. Bu noktada, öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemeye yönelik SDÖ becerini geliş-

tirici uygulama ve programların gelişimsel ve sistematik olarak okul PDR ve sınıf rehberliği programlarına entegre edilmesi önerilir. Bunun için öncelikle, Türkiye'deki sınıf rehberlik programlarının etkililiklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca, gelecek araştırmalarda, dijital devrimin öğrencilerin duygusal, sosyal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarına yansımalarının, pozitif genç gelişiminin hedeflerinin ve mevcut programların 21. yy. yaşam ve kariyer becerileri ve yeterlikleri açısından durumunun (örn., Karacan-Ozdemir ve Ayaz, 2018) değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, özellikle Türk eğitim sistemi ve kültürel özellikleri çerçevesinde okul RPD ve sınıf rehberlik programlarının gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması önerilir. Bu bağlamda, programlara pozitif genç gelişimini hedefleyen, öğrencilerin kariyer gelişimleri ve iş yaşamına hazırlanmalarını destekleyici SDÖ becerilerine yönelik kazanımların konulması önerilmektedir. Bu düzenlemelerin yapılması, tüm öğrencilerin kariyer planlama ve yapılandırma süreçlerine, yükseköğretime ve iş yaşamına hazır olmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- AKCAALAN, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- BACANLI, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 86-95.
- BACANLI, F. (2016). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(2), 233-250.
- BACANLI, F., Eşici, H., & Özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 198-211.
- BACANLI, F., & Öztemel, K. (2017, Nisan). Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeğinin genç yetişkin örnekleminde faktör yapısının ve güvenilirliğinin incelenmesi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.

- BACANLI, F., & Salman, N. (2018, Ekim). Üç aşamalı kariyer karar verme modeline dayalı kariyer psikolojik danışma: Vaka çalışması. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Samsun, Türkiye.
- BACANLI, F., Karacan-Ozdemir, N., Solberg, S., & Ferrari, L. (2019, Temmuz). Öğretmenlerin öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemede önemli buldukları sosyal duygusal öğrenme becerileri, Türkiye bulguları. Social Emotional Learning & Career Development Project Meeting, Padova Üniversitesi, İtalya.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BENSON, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6. basım. ss. 894–941) içinde. New York, NY: Wiley.
- BERNARD, M. E. (1995). *Improving student motivation and school achievement: a professional development program for teachers, special educators, school administrators and pupil service personnel*. Ontario, Canada: Hindle & Associates.
- BRACKETT, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219- 236. doi:10.1177/0734282911424879
- BRACKETT, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
- BROWN, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153-167. doi:10.1037/a0018160
- CANDAN, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.
- CARNEVALE, A. P., Smith, N., & Strohl, M. (2010). *Help wanted: Projections of jobs and education requirements through 2018*. Washington, D.C.: Georgetown University
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago, IL: Author. 5.09.2019 <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound-il-edition.pdf> tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elemen-*

tary school edition. Chicago, IL: Author. 5.09.2019 tarihinde <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/> adresinden erişilmiştir.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and High school edition*. Chicago, IL: Author. 5.09.2019 tarihinde <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> adresinden erişilmiştir.
- CONLEY, D. T. (2012). *A complete definition of college and career readiness*. Eugene, OR: Educational Policy Improvement Center.
- DAMON, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24. doi:10.1177/0002716203260092
- DENHAM, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21, 652–680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- DENHAM, S. A. (2006). Social emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17, 57–89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4
- DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- DURUALP, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- DYMNICKI, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. College & Career, Readiness & Success Center, American Institutes for Research.
- ELCIK, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- ELIAS, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (ss. 1-14) içinde. Thousand Oaks: Corwin Press.
- ELIAS, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education. A comparative analysis and a view toward convergence. L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral education* (ss.248-266) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- ELIAS, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- ELIAS, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., vd. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ERASLAN ÇAPAN, B., & Korkut Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 756-769.
- ESEN AYGÜN, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- FREY, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and social Change*, 114, 254-280
- GREENBERG, M. T., Kische, C. A., & Mihalic, S. F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Boulder, CO: University of Colorado.
- GREENBERG, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- GUERRA, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- GYSBERS, N. C. (2013). Career-ready students: A goal of comprehensive school counseling 86 programs. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 283-288.
- HEMMETER, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- HOROWITZ, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-415. doi:10.1037/0022-006X.74.3.401
- HUBBARD, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer-relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.

- Hunt Institute. (2015). *NC education boards endorse career and college readiness definition*. The Hunt Institute, University of North Carolina.
- İŞERİ, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- JENNINGS, P., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/00346543083256
- JOHNSON, H., & Wiener, R. D. (2017). *This time, With feeling: Integrating social and emotional development and college and Career-Readiness standards*. The Aspen Institute Education Society Program. 5.09.2019 tarihinde <https://www.aspeninstitute.org/publications/this-time-with-feeling/> adresinden erişilmiştir.
- JONES, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two year impacts of a universal school based social emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- JONES, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-22. doi:10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x
- KABAKÇI, Ö. F., & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- KABAKÇI, Ö., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- KARACAN-OZDEMİR, N. (2016). Deneysel bir çalışma: Bibliyopsikolojik danışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi, *İlköğretim Online*, 15(1), 136-147.
- KARACAN-OZDEMİR, N. (2019a). Associations between career adaptability and career decisionmaking difficulties among Turkish high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 19(3), 475-495. doi:10.1007/s10775-019-09389-0.
- KARACAN-OZDEMİR, N. (2019b). Qualitative exploration of career adaptability of Turkish adolescents. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 83-91. doi:10.1177/1038416218821451
- KARACAN-OZDEMİR, N., & Ayaz, A. (2018). School counseling programs in responding Industry 4.0: Examination of career adaptabilities. *Journal of Hacettepe University Education Faculty*, Erken görünüm. doi:10.16986/HUJE.2018045437

- KRESS, J. S., & Elias, M. J. (2006). Implementing school-based social and emotional learning programs: Navigating developmental crossroads. I. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (ss. 592–618) içinde. New York: Wiley.
- LADD, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400. doi:10.1111/ 14678624.00101
- LADD, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118. doi:10.1111/1467-8624.p9704150186
- LERNER, R. M., Lerner, J. V., Alernigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., vd. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- MARIANI, M., Berger, C., Koerner, K., & Sandlin, C. (2016). Operation occupation: A college and career readiness intervention for elementary students (Practitioner-focused research). *Professional School Counseling*, 20(1), 65-76. doi:10.5330/1096-2409-20.1.65
- MASTEN, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- MERRELL, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007a). *Strong Kids—grades 3–5: A social-emotional learning curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- MERRELL, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Gueldner, B. A. & Tran, O. K. (2007b). *Strong Kids—grades 6–8: A social-emotional learning curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- MERRELL, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209 -224. doi:10.1080/15377900802089981
- MERRELL, K. W., Parisi, D., & Whitcomb, S. A. (2007). *Strong Start—grades K-2: A social emotional learning curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- MERTER, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi; Maltepe ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- MILLER, P., & de Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high empathy children. *Motivation and Emotion, 21*, 109-125. doi:10.1023/A:1024430532155
- NILES, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century* (2. basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- NAZLI, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(10), 131-146.
- ÖZDEMİR BECEREN, B., & Zembat, R. (2016). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 1003-1016. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3475
- ÖZTÜRK, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- PALERMO, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 407-422. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.002
- PAYTON, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 5.09.2019 tarihinde <https://www.casel.org> adresinden erişilmiştir.
- RAVER, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. New York, NY: National Center for Children in Poverty.
- RIVERS, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly, 27*, 75-100. doi:10.1080/10573569.2011.532715
- SAGE, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 143-171.
- SALMAN, N. (2018). *Kariyer karar verme güçlüklerinin kariyer engelleri, kariyer karar verme öz yetkinliği ve karar durumu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SCHONERT-REICHL, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. doi:10.1353/foc.2017.0007

- SCHOON I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social, background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210-217. doi:10.1177/0165025411398183
- SCHOON, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288. doi:10.1006/jvbe.2001.1867
- SELIGMAN, L., Weinstock, L., & Heflin, E. N. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25(3), 172-181.
- Social Emotional Learning & Career Development Project Meeting (2018, Temmuz). Padova Üniversitesi, İtalya.
- ŞEKERLİ, B. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ile kariyer gelişimleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEMELOĞLU, G. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin kariyer engelleri, kariyer karar verme öz yetkinliği ve karar durumu ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOTAN, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 57-70.
- TOTAN, T., & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçları ile becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(4), 813-828.
- TRILLING, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 136-152.
- ULAŞAN, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya.
- YILDIZ AKYOL, E., & Bacanlı, F. (2019). Building a solution-focused career counseling strategy for career indecision. *Australian Journal of Career Development*, 28(1) 73-79.
- WAAJID, B., Garner, P. W., & Owen, J. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5, 31-48.

- WASHBURN, I., Acock, A., Vuchinich, S., Snyder, F., Li, K., Ji, P., Day, J., DuBois, D., & Flay, B. (2011). Effects of a social-emotional and character development program on the trajectory of behaviours associated with social emotional and character development: Findings from three randomized trials. *Prevention Science, 12*, 314-323. doi:10.1007/s11121-011-0230-9
- WATSON, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior 67*, 119-132. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.011
- WEISSBERG, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I. E. Siegel & K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (5. basım., ss. 877-954) içinde. New York: Wiley.
- WENTZEL, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97. doi:10.1037/0022-0663.91.1.76
- WILSON, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2, Suppl.), 130-143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011
- WOOD, C., & Kaszubowski, Y. (2008). The career development needs of rural elementary school students. *The Elementary School Journal, 108*(5), 431-444.
- ZINS, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (ss. 79-94) içinde. Westport, CT: Praeger.
- ZINS, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- ZINS, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (ss. 1-13) içinde. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİR VE ŞİİR EZBERLEMeye İLİŞKİN TUTUM VE EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehrali CALP¹

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATASEM) tarafından 21-23 Haziran 2019 tarihlerinde Erzurum'da gerçekleştirilen "II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni"nde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD,
mehralicalp@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2261-4893.

Geliş Tarihi: 21.08.2019 Kabul Tarihi: 20.02.2020

Öz: Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberlemeyle ilgili eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere, toplam 6 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrenciler, bu soruları yazılı olarak cevaplandırmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Çalışma grubunu, 117 kişilik Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen katılımcılardan toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 6 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel çözümleme yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin şiir okumaya ilgi duydukları; daha çok serbest tarzda yazılmış şiirleri okudukları, serbest yazılmış şiirlerin şairin hayal gücünü sınırlandırmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Kadınlardan oluşan grup, başka birinden ya da elektronik ortamdaki videolardan dinleyerek şiir ezberlediklerini ifade etmişlerdir. En çok tekrar edilen cevaplar arasında parçalara bölerek ezberleme yer almaktadır. En dikkat çeken bulgunun her iki grubun da tekrar stratejisini kullanmış olmasıdır. Çalışma grubuna dâhil erkek ve kadın öğrenciler en çok *lirik ve romantik şiirleri okumaktan keyif aldıklarını* ifade etmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin sevdiği şiirler ezberlemelerine imkân hazırlanmalıdır. Öğrencilere şiir ezberlemenin kolay yolları öğretilmelidir. Güzel okumak üzere kullanılacak örneklerin seçiminde uzunluk da iyi ayarlanmalı, ezberlenmesi zor ve uzun şiirler tercih edilmemelidir. Bu ve benzeri çalışmalar arttıkça öğrencilerin şiir ezberlerken yöntem bakımından destek alma alternatiflerinin artacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayları, öğrencilerin şiir üzerine görüşleri, şiir ezberleme, edebi zevk, şiir türleri

A STUDY ON THE ATTITUDES AND TRENDS OF THE FIRST CLASS STUDENTS OF THE TURKISH EDUCATION DEPARTMENT FOR POETRY AND POETRY MEMORIZING

Abstract:

In this study, it has been tried to determine the tendency of the first year students of the Faculty of Education Turkish Education Department about poetry and poetry memorization. For this purpose, 6 open-ended questions were asked to the students. The students answered these questions in writing. This study is a qualitative research and case study technique is used. The study group consisted of 117 first year students of Turkish Education Department of Main Study. The data were collected from the participants who were determined by means of convenience sampling. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 6 items was used. The collected data were analyzed with descriptive analysis approach. At the end of the study, it was observed that the first year students of Turkish Education Department of Main Study were interested in reading poems; It was determined that they read poems which were written in free style, they thought that free poems did not limit the poet's imagination. The group of women stated that they memorized poetry by listening to someone else or videos from electronic media. Among the most repeated answers is memorizing by dividing the poem into pieces. The most striking finding is that both groups used the repeat strategy. The main recommendations are: Male and female students included in the study group stated that they enjoyed reading lyric and romantic poems the most. Based on this result, students should be prepared to memorize their favorite poems. Easy ways to memorize poems should be taught to students. In the selection of samples to be used for reading well, the length should be well adjusted, difficult to memorize and long poems should not be preferred. As these and similar studies increase, it can be said that while students memorize poetry, the alternatives to get support in terms of method will increase.

Key Words: Pre-service teachers, students' views on poetry, poetry memorization, literary pleasure, poetry types

Giriş

Şiir, dilin ses, ritim ve anlam öğelerinden yararlanarak bir duygu, düşünce ya da olayı, yoğun ve sıra dışı olarak anlatma sanatıdır. İnsanoğlunun en eski ve kendine özgü anlatım türlerinden biridir. Bugüne kadar şiirin pek çok tanımı yapılmış ama hiçbiri, bu kavramı tam olarak açıklayamamıştır. Bu tanımlardan en yaygını, şiiri düz yazının karşıtı olarak gösteren tanımdır. Şiir, düzyazıyla anlatılamayan duygu ve düşüncelerin ses uyumlarıyla, kulağa hoş gelecek biçimde oluşturulan dizelerle anlatılmasıdır.

“Şiirin ne bir tek tarifi vardır ne de ölçülüp sınıflandırılabilir” (Norton, 2011: 311). **Şiir sözcüğünün aslı Arapça şi'r**, çoğulu eş'ârdır. Kök anlamı ise idraktır. Şiir nesnelere, duygu, düşüncelerin yeniden adlandırılıp anlamlandırılmasıdır (Mutlu, 2012, 8). Türk Dil Kurumunun BSTS / Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğünde: “Seslerde, ritimlerde ve uyumlarda gösterdiği güzel bağdaşmalarla ve taşıdığı hayal, duygu ve fikir buluşlarıyla bizde canlı duygulanmalar, izlenimler ve heyecanlar uyandıran nazım veya nesir halindeki edebiyat türü.” diye tanımlanıyor (TDK, 2009: 1867).

Edebiyat belîğ sözler ise şiir en belîğ sözlerdir. Şiir edebiyatın en seçkin parçaları olduğundan her şiir edebiyattan sayıldığı halde edebiyattan sayılan her söz şiir olamaz. (Naci, 1897, 19). Şiiri manzumeden ayıran özellik, manzumenin duygu ve heyecan bakımından yüzeysel ve sıradan olmasına karşılık, şiirin yoğunluk ve derinlik taşımasıdır.

Şiir, çok kez manzum olarak yazılır. Manzum olarak yazılan bir eserin şiir olabilmesi için aşağıdaki özelliklerden bazılarını taşıması lazımdır:

- a. Gerçek şiir, beşeri düşünüşün heyecanlı ve ölçülü bir dille sanatlı anlatımıdır.
- b. Şiir vezinli, ölçülü, ifadesi güzel, insana zevk ve heyecan aşıl原因an edebî bir türdür.
- c. Şiir manzum olmakla beraber bir duygunun, bir buluşun güzelliğe ulaşan ifadesidir.
- d. Şiir duygulanmaların çoğaldığı anlardaki heyecanları terennüm eden bir edebî türdür

Herkes şiirden kendi duygu ve düşüncelerine göre bir anlam çıkarır. Leyla ve Mecnun üzerine yazılan şiirlerden birisi beşeri bir heyecanın doyumuna varır; diğer birisi de ilahi duyumların tahassüsüne ulaşabilir. Bu, şiirin en büyük özelliğidir. Şiiri şiir yapan da bu özelliktir. Şiir görünenin ötesindeki görünmeyi arar. Şiir hayal gücünün ürünüdür (Gözler, 1975, 47)

Denebilir ki, ruhun bütününü dil yoluyla ifade sanatı olan şiir, bütün ruh hallerinin toptan ifadesidir (Safa, 2012). Ahmet Hamdi Tanpınar'a göre şiir, her türlü menfaat endişesinden uzak, gayesini yalnız kendisinde bulan bir mükemmeliyettir. Cahit Sıtkı Tarancı'ya göre şiir, sözcüklerle güzel şekiller kurmak sanatıdır. Suut Kemal Yetkin de şiir için "esrarlı bir ahenk ve mâna sentezi" tanımını yapmaktadır (1969: 11).

M. Şekip Tunç "Şiir tebliğ etmez, telkin eder." der. Ona göre, şiirde madde, şekil ve mevzu olarak üç şey bulunur. Madde manalı sesler olan kelimeler, şekil şiirin nazımıdır. Şiirin anlattığı şey de mevzuudur. Ama şiir bu üç unsurdan başka ve fazla bir şeydir. Şiir, hislere sinmiş bir dünya ve hayat görüşünün realiteler üzerine attığı ağla müşahhas (somut) hayallerde topladığı bir âlemdir. Eğer sanat psikolojik bir faaliyet yahut psikolojik sebeplerden gelen beşeri bir aksiyon olarak alınırsa sanat ile psikoloji arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Ancak, şiir ve sanatın kendisi, ruhiyattan ayrı bir disiplin olarak estetiğe ait bir meseledir (Altıntaş, 1989, s 50).

"Öz Şiir" adlı meşhur kitabında rahip Brémond şiir görüşünü şöyle açıklıyor: "Her şiirin iki manası vardır. Biri doğrudan doğruya, vasıtasızca, açıkça ifade ettiği şeydir ki nesre benzeyen tarafıdır ve şiirin özünü ihtiva etmez; ikinci bir manası vardır ki, doğrusunu isterseniz bir mana değildir, fakat en zengin manalarla yüklüdür, hiçbir formüle sığmaz, şairin kendisini de, onu okuyanları da yakalar, sarar, kavrar. İfade edilmesi mümkün olmayan bu mana, şairin derin ruhundan okuyucunun ruhuna, mücerred cümlelerin dokusu ve semboller vasıtasıyla nasıl geçer? Bu, şiirin, bütün mucizesidir ve bütün sırrı." (Brémond, 1926).

Şiirde neyin söylendiğinden çok nasıl söylendiği önemlidir. Kelimeler, henüz meçhul kalan bir kanunun emrettiği biçimde mısra da yer alırsa, yeni bir değer kazanmakta ve içimizde öyle nefis bir haz uyandırmaktadırlar ki bu hazzın kalitesi herhangi bir manzumeyi okuyup anlamaktan veya beğenmekten doğan haz ile kıyas kabul etmeyecek kadar yüksektir.

Şiirde “mükemmellik”in peşinde olan Yahya Kemal, nağmeye, duyguya ve dile verdiği önemle Haşim’e yaklaşır. O, asıl şiirin lafızla mana arasındaki farkın ortadan kalkıp “nağme haline geldikten sonra başlayacağını” vurgulamıştır. Sonuna kadar aruzda ısrar eden ve derunî ahenge önem veren sanatçı için şiirde güzellik esastır. “Şiirden duyulan haz, hazların en derini ve güzeldir.” (Ayvazoğlu 2008, 126-133)

Türk Edebiyatında Sembolizm anlayışın en başarılı örneklerini veren şair Ahmet Haşim’dir. Sanatkârın benimsediği sanat akımı, geçirmiş olduğu hayat serüveni ve kişiliğinin bir parçası olan mizacının önemli bir etkisi vardır. A. Haşim realist bir sanatkâr değil, empresyonist ve sembolist bir sanatkârdır. Bunun içindir ki dış dünyadaki eşya, varlık ve olguları olduğu gibi değil, dış dünyadan kendisinin edindiği izlenimler olarak yansıtmaktadır. “Şairin dili, düzyazı gibi anlaşılacak için değil, ama duyulmak üzere oluşmuş musiki ile söz arasında, sözden çok musikiye yakın, ortalama bir dildir.” (Haşim, Piyâle Önsözü, 1921, 9).

Aysel öz/saf şiir ile ilgili görüşlerini açıklarken yer yer Haşim’in şiir anlayışına yaklaşır hatta benzeşir denilebilir. Bizde estetik heyecanı uyandıran mısra veya kıtayı tahlil edersek yüksek bir fikrin veya orijinal bir hayalin karşısında bulunmadığını buna karşılık bu heyecanın ilâhî bir mahiyeti haizmiş gibi okuyanı vecd ve istiğraka sevk ettiğine tanık olunduğunu ifade eder. Okuyucuda bu heyecanı uyandıran mısraların bazen manasız oluşunun bile yaşanan hazzın derecesini azaltmadığını hatta mısradaki his ve hayaller beğenilirse bile yine bu hazzın etkisinden kutulanamadığını ve bu hazzın her satırda değil manzumenin yalnız bazı mısra veya kıtalarında duyulduğunu ekler. (Aysel, 1942; Gözler, H. F., 1975, 47)

“İşte herhangi bir manzume, şiiriyetini bünyesinde şualar neşredici, büyüleyici realitenin mevcudiyetine borçludur ki ona da “öz şiir” denmiştir. Fikir, his ve hayalden evvel bir manzumede bulunması gereken şey işte bu “büyüleme” niteliğidir. Tarif ve izaha gelmeyen bu “sır” anlaşılmaz duyulur. Şu halde bir manzumeyi, manasını anlamak için değil, sırrını duymak, büyüyle büyülenmek için okumalıdır. Bir manzumenin “öz şiir” seyyalesini taşıyabilmesi manzumedeki his ve hayallerin derinlik veya güzelliği ile alakadar değildir, dedik. Şairden okuyucuya geçen bu “seyyale” his, fikir ve hayallerin değil, şairin şairlik haletinden doğar.” (Aysel, 1942).

Şiiri “mutlak hakikati arama işi” olarak tanımlayan Necip Fazıl, mutlak varlığı Allah olarak kabul etmekte ve şiirin de bu yolda ancak bir araç olabileceğini vurgulamaktadır. (Kısakürek 1986, 473) Şiirde gayenin basitten karmaşığa doğru gitmek olduğunu vurgulayan sanatçı bu sırayı “Mutlak hakikat (Allah), remzilik ve sırrılık, güzellik, heyecan, ahenk, edâ.” olarak belirler. “Görüldüğü üzere Necip Fazıl, poetikasını mistik bir zemin üzerine oturtmuştur.” (Doğan, 1990) Bununla birlikte, onun “şiiresselliğe, biçime, dile” önem verişiyile, Yahya Kemal, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Asaf Halet Çelebi'nin poetik çizgisinde olduğu da söylenebilir (Karaca 2005, 55).

Nakış olarak adlandırdığı biçimsel unsurları ihmal etmeyen Necip Fazıl, biçimsel yönleriyle geleneksel unsurları şiirinde devam ettirir. Ancak bu unsurların yeni bir söyleme biçimi yahut anlam boyutuyla vermeyen şiiri de eleştirir: “Şiirde şekil ve kalıp, zatiyle şekil ve kalıp olarak haykırdığı ‘ben buradayım’ dediği nispette o şiir kötüdür. O zaman şiiri, gözlerindeki çukura alçı dökülmüş ve üzerine kömürle kaş, kirpik ve göz oturtmaya çalışmış bir iskelet kafasına benzetsek yanlış olmaz.” (Kısakürek, 1986, 477)

Güzel okunan bir şiir hem okuyan hem de dinleyen üzerinde daha etkili olur. Okuyan kişi, onu yalnızca seslendirmekle ya da işitsel anlamda duy-makla kalmaz, adeta ruhuyla okur ve daha çok haz duyar. Bu durumda şiir okuyan kişinin hem okuma hem de konuşma yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilme yeteneği gelişir. Çünkü okuduğu şiirlerdeki anlatım olanaklar kalıp olarak o kişinin dil varlığı içine farkında olmadan yerleşecek ve yeri geldiğinde de açığa çıkacaktır. (Kıbrıs, 2008, 57)

Genelde dil öğretiminin, özelde Türkçe öğretiminin amacı, temel dil becerilerini yetişen kuşaklara kazandırmaktır. Dilin farklı işlev ve becerilerini öğrencilere kazandırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Dil öğretimi büyük ölçüde metinlere dayalı olarak ele alınır. Bu metinler içinde şiir türünün payı küçümsenemez. Dil becerilerinin gelişiminde şiir okuma etkinliklerinin önemli bir rolü vardır. “Dil öğreniminde ve öğretiminde önemli bir yere sahip olmasından dolayı şiir her öğretmenin repertuvarında olması gereken bir alandır” (Roe ve Ross, 2006: 40).

Çalışmanın Önemi

Şiirin günümüz gençliğine telkin edilmesinin, özellikle eski ve yeni edebiyatımızda var olan cevherlerin bilinmesine önyak olmak, internetin ve sanal dünyanın robotlaştırdığı kuşaklar yerine, duygu ve düşüncesi gelişmiş bireyler yetiştirmek bakımından olumlu katkı sağlayacağı açıktır.

Vezin ve kafiye gibi ahenk unsurlarını taşıyan şiirler, dil öğretiminde özellikle dilin sözel yönünü etkili olarak kullanma, söyleyiş yanlışlarını giderme, topluluk karşısında öğrencilerin heyecanlarını denetim altına almalarına yardımcı olma, toplum karşısında konuşmayla ilgili onlara özgüven kazandırma, kelime dağarını geliştirme, temel dil kalıplarını belleğe yerleştirmede kolay ve hızlı sonuç elde etmeye yarar bir araçtır.

Öğrencilerin ritim, ahenk ve nağmeye doğuştan gelen yönelişlerinde, güzellik duygularını harekete geçirme ve edebî zevkin yerleştirilmesinde de şiirin önemli bir etkisi vardır. Öğretim sürecinde şiir yoluyla öğrencilerin anlama yetilerini ve anlatma becerilerini geliştirme yanında okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarını geliştirme amacıyla da şiire sıklıkla başvurulur. Öğrencilere dil sevgi ve bilincinin uyandırılmasında şiir başat bir role sahiptir. Dil sevgi ve bilincine sahip bir öğrenci onu kusursuz kullanacak; bu da duygu ve düşüncelerini rahat aktarabilme imkânını sağlayacaktır. Bu bakımdan öğrencilere şiir türünün zengin örneklerini sunmak gerekir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler şiir okumakta mıdır? En çok hangi tür şiirleri okumaktan hoşlanmaktadır? Neden?
2. Öğrenciler şiir ezberlemekte midir? Neden?
3. Öğrencilerin ezberledikleri şiirleri seçimlerinde etkili olan nedenler nelerdir?
4. Öğrenciler ezberlerken nasıl bir yol izlemektedir? Hangi stratejileri kullanarak şiir ezberlemektedirler?

5. Bir şiiri ezberlemek, ezberden okumak ezberleyenlere neler hissettirir?

6. Şiir ezberlerken yöntem bakımından herhangi bir destek alınmakta mıdır? Nasıl?

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar bilimin betimleme amacına hizmet etmekle birlikte, aynı zamanda kendinden sonraki çalışmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlamaktadır (Erkuş, 2009).

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Durum çalışması, betimsel, bütüncül, keşfe dayalı bulgulara ulaşmayı amaçlayan ve tümevarımcı bir araştırmadır (Rossman ve Rollis, 2003). Durum çalışmasının en önemli özelliği, bir birey, grup, konu veya durum üzerinde yoğunlaşarak asıl anlaşılması gerekeni keşfetmeye çalışması, süreci en ince ayrıntılarıyla tanımlama, iç yüzünü anlamaya çalışarak betimlemek ve bütüncül bulgular elde etmeyi hedeflemesidir (Merriam, 2013; Stake, 1995). Bu odak kapsamında araştırma sorular belirli sayıda katılımcıya uygulanarak konuya ilişkin durumlar betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri analiz yöntemi olarak betimsel analiz kullanılmış, her bir soruya verilen cevaplar için öğrenci sayılarını ifade eden frekanslar belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıfta öğrenim gören 117 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmayla Türkçe Eğitimi Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberleme ile ilgili tutum ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere konu hakkında 6 açık uçlu soru sorulmuş, cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin araştırma sorularıyla ilgili bir yaşantı elde etmeleri için her öğrenciden beşer şiir ezberlemeleri istenmiştir. Beşer şiir ezberlemeleri için öğrencilere 6 haftalık süre verilmiş; bu süre sonunda öğrencilerin ezberledikleri şiirleri dinlenmiştir. Öğrenciler çoğunlukla şiirleri ezberleyebilmiştir.

Görüşme formu: Bu çalışmada öğrencilere uygulanmak üzere önce 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun

geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere önce 30 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki soruların dil ve anlatım bakımından açık ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirmek üzere Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 2 ayrı öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş; soruların ölçme tekniği bakımından araştırma konusuna uygun olup olmadığı hususunda da “Ölçme ve Bilimsel Araştırma” derslerini okutan 1 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve tavsiyeleri alınmıştır. Yapılan önerilere göre “Görüşme Formu”nda düzenleme yapılarak soru sayısı 6’ya indirilip görüşme formuna son şekli verilmiştir.

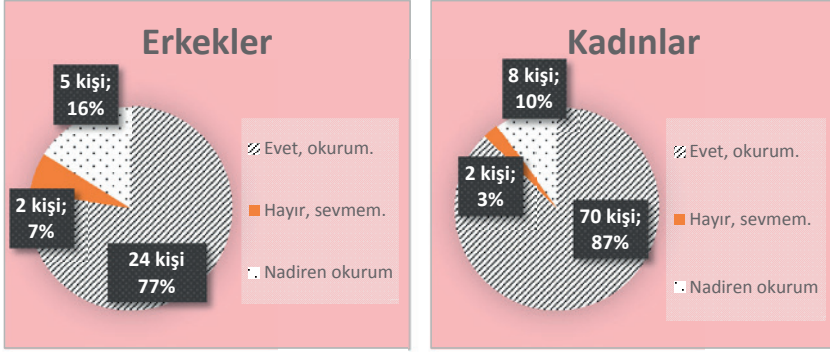
Görüşme formunun doldurulması sırasında katılımcılar, araştırmanın amacı, araştırma süreci, soruların sayı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcıların samimi cevap vermesini sağlamak amacıyla görüşme başlamadan önce kişisel bilgilerin saklı kalacağı ve verilerin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı teminatı verilmiş ve görüşmeler, araştırmacı ve katılımcıların yalnız kalabilecekleri uygun bir ortamda (genellikle sınıf ortamında derse başlarken) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Açık uçlu sorular soruların sırası sabit tutulmuş her bölüm kendi içinde yorumlanmıştır.

1. Şiir okuyup okumama ve tercih edilen şiir türlerine ilişkin bulgular

Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerine gündelik hayatta şiir okuyup okumadıkları sorulmuştur. Okuduğunu ifade eden öğrencilerden, bunların hangi tür şiirler olduğunu belirtmeleri istenmiştir.



Grafik 1: Çalışma grubunun şiir okuyup okumama durumuna ilişkin bulgular

Grafik 1’de görüldüğü gibi soruya erkek öğrencilerin % 77’si okudukları yönünde cevap verirken, kadınların % 87’si okuduğunu ifade etmiştir. Erkeklerin %7’si, kadınların ise %3’ü şiir okumadığını veya şiir okumayı sevmediğini belirtmiştir.

Şiir okuduğunu ifade eden öğrencilere “en çok hangi şiirleri okumaktan keyif aldıkları” sorusu yöneltilmiş, bunun sebebini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin dile getirdiği şiir türleri 15 farklı kategori oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun okumayı tercih ettiği şiir türlerine ilişkin bulgular

	Şiir Türleri	Erkekler (f)	Kadınlar (f)
1	Lirik şiirler	20	52
2	Romantik aşk şiirleri	18	33
3	Milli mücadele, kahramanlık ve vatan sevgisi temalı şiirler	8	8
4	Toplumsal sorunları (açlık, sefalet, yoksulluk vb.) içeren şiirler	5	5
5	Pastoral (doğa) şiirleri	4	26
6	Tasavvufi felsefi şiirler	4	7
7	Öğüt veren şiirler	2	
8	Şair odaklı okunan şiirler (İkinci yeni şairleri, Yahya Kemal, Orhan Veli, vs.)	2	7
9	Eğlenceli, hoş giden, edebi zevk veren tüm şiirler	2	12
10	Edebi akım odaklı şiirler (klasik, romantik, sembolik vb.)	2	
11	Divan şiiri	2	
12	Hasret, ayrılık, özlem, gurbet şiirleri		10
13	Epik şiir		5
14	Didaktik şiir		3
15	Memleket şiirleri		3

Tablo 1’de öğrencilerin okumaktan en çok keyif aldığı şiir türleri yer almaktadır. Erkek öğrenciler de kız öğrenciler de en çok lirik ve romantik aşk şiirleri okumaktan keyif aldıklarını ifade etmiştir. Bunu erkeklerde kahramanlık ve vatan sevgisi temalı şiirler izlerken; kadın öğrencilerde pastoral (doğa) şiirleri takip etmiştir. Kadınlar erkeklerden farklı olarak didaktik şiirler, epik şiirler, ayrılık ve gurbet şiirleri ile memleket şiirlerini okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca erkek öğrenciler kadın öğrencilerden farklı olarak divan şiiri ve edebi akım odaklı şiirlerden hoşlandıklarını söylemiştir.

Bu tür şiirleri neden okuduklarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin en çok, şiirin ruhu güzelleştirdiği ve haz veren bir hüznü sevk ettiğinden bahsettiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise “çok yönlü düşünmeye vesile olma, estetik haz ve hoşluk verme, hayal gücünü geniş-

letme ya da hayal kurmayı kolaylaştırma, bilgilendirme ve yalnızlığı giderme” sebeplerini dile getirmiştir.

Görüşme yapılan öğrenciler Divan Edebiyatı döneminde yazılmış olan şiirlerin dimağlarda tat bıraktığından; duygu ve düşüncelere hitap eden şiirlerin ilgi çekici olduğundan; şiirin insanı ruh ve zihin bakımından olgunluğa erdirdiğinden bahsetmişlerdir. Bu arada, benzer şekilde şiirin güzel, saf, doğal, içten ve kişinin duygularının dışa vurumu olduğundan bu sebeple iyi bir öğretmenin her anlamda donanımlı ve birikimli olması gerektiği, bilhassa şiir okuyup ezberlemesi gereğinden söz açmışlardır.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö.1: *O. Veli serbest ölçüyle yazdığı, halkı ve gündelik hayatı anlattığı için dikkatimi çeker.*

Ö 2: *Aşk konulu şiirleri okurum.*

Ö 5: *Duygusal yönü ağır basan şiirler dinlerim.*

Ö 11: *Lirik romantik şiir türünü severim.*

Ö 35: *Vatan, kurtuluş savaşı ve destansı şiirler okurum.*

2. Öğrencilerin şiir ezberleyip ezberlememe durumuna ilişkin bulgular

Öğrencilere şiir ezberleyip ezberlemedikleri, ezberliyorlarsa bunun sebebi sorulmuştur. Öğrenciler bazısı şiir ezberleme sebepleri için birden fazla gerekçe belirterek cevap vermiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunun şiir ezberleme sebeplerine ilişkin bulgular

Cinsiyet	f (%)	Cinsiyet	f (%)
Erkekler	31	Kadınlar	80
Şiir ezberler misiniz?		Şiir ezberler misiniz?	
Hayır	7 (%23)	Hayır	19 (%24)
Ara sıra	4 (%13)	Ara sıra	11 (%14)
Evet	20 (%64)	Evet	50 (%62)
Niçin şiir ezberlersiniz?	f	Niçin şiir ezberlersiniz?	f
Kendimden bir şeyler bulduğum için	12	Türkçe öğretmeni olduğum için	14
Eğitime yarar sağladığı için	7	Hoşuma gittiği için	12
Ezberlediklerimi unutmamak için	5	Düşüncemi kuvvetlendirmek için	8
Başkalarına okumak için	5	Okumam istendiğinde okumak için	8
Düşüncemi kuvvetlendirmek için	3	Alıntı yapmak, örnek vermek için	6
Rahatlattığı için	3	Kelime dağarcığımı genişlettiği için	5
Heyecan uyandırdığı için	3	Estetik bir zevk verdiği için	5
		Ruhu iyileştirdiği için	5
Rahatlattığı için	2	Derslerde ödev verildiği için	6
Heyecan verici olduğu için	2		

Tablo 2 de görüldüğü gibi erkeklerin %64'ü, kadınların %62'si "evet" cevabını verirken erkeklerin %23'ü, kadınların %24'ü "hayır" cevabını vermiştir. Şiir ezberlediğini ifade eden erkek ve kadın öğrencilerin oranlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Erkekler, "en çok kendilerinden bir şeyler buldukları, kendilerini anlattığını düşündükleri şiirleri ezberlemektedirler. Kadınlar ise en çok meslekleriyle ilgili bir gereklilik olduğu için bir başka ifadeyle Türkçe öğretmeni oldukları için şiir ezberlediklerini belirtmişlerdir. Kadın öğrencilerin niçin şiir ezberledikleriyle ilgili soruya en çok verdikleri ikinci cevap, ezberlemekten hoşlanma olmuştur.

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf Öğrencilerinin Şiir ve Şiir Ezberlemeye İlişkin Tutum...

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö 78: *Çevremdeki kişiler şiir okumamı istediklerinde okuyabilmek için.*

Ö 85: *Edebiyat / Türkçe öğretmeni adayı olarak hafızamda bir kaç şiirin olması güzeldir.*

Ö 94: *Günlük hayatta bir şiirden alıntı yapmak, şiir üzerinden örnek vermek bana zevk verir.*

Ö 97: *Hoşuma giden, dikkatimi çeken şiirleri ezberlerim.*

Ö 104: *Kelime dağarcığımanın gelişmesine katkı sağladığımı düşünürüm*

Buradan erkek öğrencilerin dışa dönük ve kendilerini teşhir etme eğiliminde oldukları; kız öğrencilerin ise kendilerini mesleğe ve yarınlara hazırlama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Kendimden bir şeyler bulduğum için..."

"Türkçe öğretmeni olduğum için, kelime dağarcığımı genişlettiği için..."

3. Öğrencilerin ezberledikleri şiirleri seçimlerinde etkili olan nedenlere ilişkin bulgular

Öğrencilere "Ezberlediğiniz şiirleri seçiminizde ne/ler etkili olmuştur?" sorusu yöneltilmiştir.

Erkeklerin ifade ettiği sebepler	Kadınların ifade ettiği sebepler
<ul style="list-style-type: none">• Beni anlattığı için (f:29)• Toplumun sorunlarını dile getirdiği için (f:6)• Şairin üslubunu beğendiğim için (f:3)• Örnek vermek gerekir diye (f:3)	<ul style="list-style-type: none">• Ruhuma iyi geldiği için (f:48)• Estetik bir zevk verdiği için (f:42)• Mutlu olduğum için (f:7)• Anlam yüklü olduğu için (f:6)• Ders ödevi olduğu için (f:5)• Sevdiğim şairleri içselleştirmek için (f:5)• Vatan, millet sevgisi aşıladığı için (f:4)• Geçmiş hatırlattığı için (f:3)• Kelime dağarcığını zenginleştirdiği için (f:2)• Ezbere okumanın keyfi için (f:2)• Programlarda okumak için (f:2)

Şekil 1. Çalışma grubunun ezberlediği şiirleri tercih etme sebeplerine ilişkin bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi erkekler en çok kendilerini anlatan şiirleri ezberlemeyi tercih ettiğini ifade etmiş; kadınlar ise “*ruhuma iyi gelen şiirleri ezberlemeyi seviyorum*” şeklinde görüş bildirmiştir. Kadınlar ayrıca ezberlenen şiirlerin, estetik zevk verdiği üzerinde de durmuştur.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö 1: *Akıcı yalın dille yazılmış olduğu, kulağıma güzel geldiği için*

Ö 3: *Anlam yüklü olmasıdır.*

Ö 7: *Bende duygu ve düşünce bakımından estetik zevk uyandırmasıdır.*

Ö 11: *Duygularıma hitap eden, ruh halimi yansıtan şiirleri tercih ederim.*

Ö 31: *Müzikalite ile birlikte anlam da eklenince istemsizce şiiri ezberliyorum.*

Ö 40. *Okuduğum zaman mutlu olduğum için şiiri ezberlerim.*

Bu sonuçlardan hareketle erkek öğrencilerin kısmen ben merkezli bir ruh haline sahip oldukları, kısmen toplum sorunlarına duyarlı oldukları söylenebilir. Kız öğrencilerin ise mistik, romantik ve estetik kaygılar taşıdıkları söylenebilir.

Öğrencilerin anlatımlarından örnekler:

Ruhuma iyi geldiği için, estetik bir zevk verdiği için ...

4. Ezberlerken kullanılan yöntemlere ilişkin bulgular

Öğrencilere şiir ezberlerken nasıl bir yol takip ettikleri ve hangi stratejileri kullandıkları sorulmuştur.

Tablo 3. Çalışma grubunun kullandığı şiir ezberleme stratejilerine ilişkin bulgular

	Ezber stratejileri (Kategoriler)	Açıklama ve kodlar	Erkekler f	Kadınlar f
1	Tekrar etme	Cepte taşınabilecek kâğıtlara not alma Belli zaman aralıklarıyla okuma	12	27
2	Dinleyerek ezberleme	Başkasından dinleme Şairden dinleme Youtube'dan dinleme Ses kaydı hazırlayıp dinleme	8	16
3	Müzik ya da ritimle ezberleme	Rap yapma Ritim tutma Şarkı gibi söyleme Fon müziği kullanma	8	6
4	Parçalara bölerek ezberleme	Bölümleme Ayrırma	7	25
5	Sessiz/dingin bir ortamda ezberleme	Sakin bir ortam yaratma	3	
6	Yazarak ezberleme	Yazma	2	16
7	Şiire duygu yükleyip anlamlandırarak ezberleme	Anlam yükleme	1	2
8	Canlandırma yaparak ezberleme	Rol oynama	1	2
9	Başkalarına kendini dinleterek ezberleme	Başkalarına okuma		25
10	Kendi hayatıyla ilişkilendirerek ezberleme	Kendi duygularıyla eşleştirme Kendiyle özdeşleştirme		12
11	Şiirin kafiyelerinden faydalanarak ezberleme	Kafiyeleri kullanma		1
12	Şairin hayatı hakkında bilgi edinerek ezberleme	Şairi araştırma		2

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler toplam 12 ezberleme stratejisi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin kullandığı ortak 8 strateji vardır: “tekrar etme, dinleyerek ezberleme, müzik ya da ritimle ezberleme, parçalara bölerek ezberleme, sessiz/dingin bir ortamda ezberleme, yazarak ezberleme, şiire duygu yükleyip ezberleme, canlandırma yaparak ezberleme”. “Kendini bir başkasına dinleterek ezberleme, şiiri kendi hayatıyla ilişkilendirerek ezberleme, kafiyelerin ritmini kullanma ve şairin hayatından hareketle ezberleme” ise sadece kız öğrencilerin zikrettiği ezberleme stratejilerindedir. “Sessiz/dingin bir ortamda ezberleme”yi sadece erkek öğrenciler tercih etmiştir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö 1: *Şiir ezberlerken öncelikle şiirin bütünlüklü yapısına bakarım sonra şiiri kendi ruhumda hissettikten sonra daha çok kendime söylüyordum gibi bir edayla ezberlemeye çalışırım.*

Ö 5: *Anlayarak okurum sonrada birilerine kendimi dinleterek ezberlerim.*

Ö 38: *Şiir ezberlerken, eğer şiir dörtlüklerden oluşuyorsa önce bir dörtlüğü sonra diğer dörtlükleri ezberlerim. Kafiyeler şiiri ezberlememi kolaylaştırır. Ezberleyeceğim şiiri sık sık dinlerim.*

Ö 48: *Şiir uzunsa rap ezberlerim. Kısa şiirse duyguyu vererek okurum.*

Ö 63: *Ses tonuma uygunluğunu, vurgu yapılacak yerleri estetik bakımından dikkate alarak ezberlerim.*

Ö 65: *Şiir ezberlerken öncelikle şiirin bütünlüklü yapısına bakarım sonra şiiri kendi ruhumda hissettikten sonra daha çok kendime söylüyordum gibi bir edayla ezberlemeye çalışırım.*

Ö 69: *Ezberleyeceğim şiiri yanımda taşırım. Boş olduğum zaman o şiiri ezberlemeye çalışırım.*

Ö 74: *Şiirin bir hikâyesi varsa onu okurum ve şiire daha hâkim olup yaşayarak ezberlemeye çalışırım.*

Ö 103: *Şiirin sözlerindeki anlamı kendi hayatımla ilişkilendirmeye çalışırım.*

En çok dikkat çeken bulgunun her iki grubun da tekrar stratejisini kullanmış olmasıdır. Kadınlardan oluşan grup, başka birinden ya da elektronik ortamdaki videolarından dinleyerek şiir ezberlediklerini ifade etmişlerdir. En çok tekrar edilen cevaplar arasında parçalara bölerek ezberleme yer almaktadır.

5. Şiiri ezberlemek veya ezberden şiir okumanın hissettirdiklerine ilişkin bulgular

Öğrencilere “Bir şiiri ezberlemek, ezberden okumak size neler hissettirir?” sorusu yöneltilmiştir.

Şiir ezberlemenin erkek öğrencilere hissettirdiği duygular	Şiir ezberlemenin kadın öğrencilere hissettirdiği duygular
<ul style="list-style-type: none">• Özgüven (f: 20)• Heyecan (bedi'i) (f: 11)• İçtenlik (f: 6)• Mutluluk (f: 5)• Güçlülük, bilgili olma (f: 4)• Empati (f: 4)• Gurur (f: 3)	<ul style="list-style-type: none">• Mutluluk (f: 52)• Özgüven (f: 31)• Güçlülük, bilgili olma (f: 20)• Empati (f: 8)• İyilik, hoşluk (f: 8)• Aidiyet (f: 7)

Şekil 2. Şiir ezberlemenin hissettirdiklerine ilişkin bulgular

Şekil 2 incelendiğinde erkeklerin şiir ezberlemekle ilgili en yoğun hissettiği duygunun “özgüven”; kadınların ise “mutluluk” olduğu görülmektedir. 20 erkek öğrenci şiir ezberlemenin kendisine mutluluk hissettirdiğini ifade etmiştir. 52 kadın öğrenci şiir ezberlediği için mutluluk hissettiğini anlatmıştır. Erkeklerin, şiir ezberlemenin hissettirdikleriyle ilgili olarak özgüven duygusundan sonra en çok ifade ettiği duygular sırasıyla heyecan, içtenlik, mutluluk, bilgiden kaynaklı güçlülük ve empati olmuştur.

Kadınların, mutluluktan sonra en çok hissettiği duygular ise sırasıyla özgüven, bilginin getirdiği güçlülük, empati, iyilik ve aidiyet olmuştur. Gurur sadece erkekler tarafından ifade edilen bir duygudur.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö 7: *Açıkçası ezber yeteneğim çok yok ezberleyeceğimi de düşünmüyordum ama sevdiğim şiirleri ezberleyebileceğimi gördüm. Şiiri ezberden okumak insanı geliştirir diye düşünüyorum.*

Ö 13: *Açıkçası güven veriyor o an kendimle gurur duyuyorum. Tabii gururun getirmiş olduğu bir sevinç de var.*

Ö 21: *Açıkçası hoşuma gitti diyebilirim okurken kendime büyük bir topluluğun karşısında şiir dinletisi veriyormuş gibi hissederim.*

Ö 90: *Bir kâğıda bakmadan kendim okumam çok güzel bir duygu hissettirir. Böyle okuyunca şiiri tüm kalbimle okuduğumu düşünürüm. Adeta şiiri içimde yaşarım şiire kendimden bir şeyler katarım.*

Ö 110: *Bir kere şiir ezberlemek güzel ve zevkli bir uğraştır. Zaten sevdiğiniz bir şiir ezberlemek ve onu okumak daha zevkli hale gelir. Bana hissettirdiği duygular ise mutluluk ve derin haz.*

Ö 111: *Bir şiiri ezberden okumak ilk önce bana keyif verir. O şiirdeki anlamı hissetmek Okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmek, kısacası şiirin hakkını vermeye çalışmak beni mutlu ediyor.*

Ö 115: *Şiir ezberlemek bana güzel şeyler hissettirir. Örneğin sanatı seven bir insan olarak, şiir ezberlemek, şiire hak ettiği değeri vermek benim için önemlidir. Hayatıma genel kültür kattığı için bir artıdır.*

Yukarıdaki 3 numaralı tabloda da yorumlandığı gibi bu sonuçlardan erkek öğrencilerin daha çok dışa dönük ve güçlü ve mağrur (özgüven, güçlülük ve gurur) oldukları; kız öğrencilerin ise romantik ve kendini güven içinde hissetme (mutluluk, özgüven) eğilimlerinde oldukları söylenebilir.

6. Şiir ezberlerken destek alıp alınmadığına ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilere “*şiir ezberleme stratejisi ya da yöntemi belirlemek için herhangi bir destek alıp almadıkları*” sorulmuştur. Erkek öğrencilerin 23’ü, kadınların da 48’i, şiir ezberlerken destek almadığı yönünde cevap vermiştir.

Tablo 4. Çalışma grubunun şiir ezberlerken destek alıp almama durumuna ilişkin bulgular

Erkek öğrencilerin şiir ezberlerken destek alıp almama durumu	f	Kadın öğrencilerin şiir ezberlerken destek alıp almama durumu	f
Evet destek alırım.	8	Evet destek alırım.	32
Üst sınıflardan		Başkalarının okumalarından	
İnternetteki videolardan		İnternetteki videolardan	
Kitaplardan		Hocalardan	
Şairin kendi sesinden (Bir kayıt cihazına okumuşsa)		Sosyal medya hesaplarından	
		Okumuşsa şairin kendi sesinden	
Hayır desteğe ihtiyaç duymam.	23	Hayır desteğe ihtiyaç duymam.	48

Tablo 4’te görüldüğü gibi 31 erkek öğrencinin 8’i, 48 kadın öğrencinin de 32’si şiir ezberlerken destek aldığını ifade etmiştir. Destek alanlar çoğunlukla, üst sınıflar, üniversitedeki hocalar, internetteki videolar ve bazı kitaplardan ya da eğer okumuşsa şairin kendi sesinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö 18: *Bana söylenen nasihatte internette yatmadan önce şiiri dinlemek internete yoksa eğer kendi sesimi kaydedip dilemek oldu.*

Şiir ezberlerken çok fazla şiir okuyup ezberleyen abime sordum nasıl olur da bu kadar ezberliyorsun diye o da bana şiiri önce bir okuyup ana hatlarıyla o duyguyu aldığını ve kafasında o şiiri bir düzen halinde betimleyip oturttüğünü ve bunu birkaç kere tekrar ederek ezberlediğini söyledi.

Ö 19. *Evet edebiliyorum. Bunu da kelime hazinem iyi olmasına bağlıyorum. Çünkü kelime hazinesi bir kuvvettir ve kelime hazinesi zengin insanların kendilerini ifade etmede başarılı olduklarının bilincindeyim.*

Ö 38: İlk önce direk yapıyorum, sonra duygularımda katarak pekiştiriyorum, duygu bakımından daha iyi okumak için internetten şiirlerin ismini yazıp nasıl okunuyor diye videolarını izlerim sonra ona göre hazırlanıyorum.

Ö 43: Şairden sesli olarak dinlerim okurken vurgu ve tonlamalar yakalamak için destek alırım.

Ö 45: Şiir ezberi yaparken herhangi bir destek almadım tamamen kendim çizdiğim yolla o yolda ilerleyerek ezber yaptım.

Ö 68: Sevdiğim bir şiiri benimsedikten sonra şiirin satırları hafızamda dolandır ve ben de şiirin tüm mısralarını ezberleyebilmek ve kalıcılığını artırmak için boş kâğıtlara yazarım.

Ö 71: Bu anket şiir ezberleme yolunda bizim nasıl anladığımızı da göstermiş oldu. Doğru bir yolda ilerlediğimizi ya da ilerlemediğimizi görmüş olduk.

Ö 79: Yazılarımda mahalli ağız özelliklerimi yansıtmama konusunda başarılıyım. Bunu okuyarak, telaffuzuma dikkat ederek elde ettim.

Ö 80: Şiirin günümüz gençliğine telkin edilmesini, özellikle eski ve yeni edebiyatımızda ne gibi cevherlerin olduğunu göstermek ve görmelerine yardımcı olmak, internetin ve sanal dünyanın robotlaştırdığı kuşaklar yerine, duygu ve düşüncesi gelişmiş bireyler yetiştirmek ve yetişmesini görmek en büyük dileklerimden biridir.

Ö 84: Evet, küçük yaşlardan itibaren mahalli ağızlı konuşmamamın etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö 102: İlk önce direk yapıyorum, sonra duygularımda katarak pekiştiriyorum, duygu bakımından daha iyi okumak için internetten şiirlerin ismini yazıp nasıl okunuyor diye videolarını izlerim sonra ona göre hazırlanıyorum.

Ö 110: İnsanlar severek şiir ezberlemelidir. Hem hafızada kalıcı olur hem de hatırladıkça farklı duygulara bürünür insan.

Bu ve benzeri çalışmalar arttıkça öğrencilerin şiir ezberlerken yöntem bakımından destek alma alternatiflerinin artacağı söylenebilir, daha geniş teknik destek alma imkânları sağlanabilir. Güzel okumak üzere kullanılacak örneklerin seçiminde uzunluk da iyi ayarlanmalı, ezberlenmesi zor ve uzun şiirler tercih edilmemelidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmayla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberleme ile ilgili tutum ve eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgularımız arasında yer alan “Sevdiğiniz bir şiir ezberlemek ve onu okumak daha zevkli hale gelir. ... İnsanlar severek şiir ezberlemelidir.” şeklindeki öğrenci görüşleri ile Kaya’(2013).nın şiir ezberleme ile ilgili “Öğretmenlerdeki şiire yönelik isteksizlik de öğrencide ilgisizliğe yol açar. Öğrencilerin sadece şiir ezberlemeye yöneltmesi, hatta ceza olarak verilmesi de çocukları şiirden soğutur.” görüşleri arasında ters bir ilişki olduğu söylenilebilir.

“Divân Şiirinde Deniz İmgesi ve Şiir Öğretiminde Kullanılması” başlıklı çalışmasında Mutlu, bu konuyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir: “Şiir öğretiminin doğru yapılması, Türkçe öğretiminin amaçlarının iyi kavranmasına bağlıdır. Sözelimi, Türkçe öğretiminin amaçlarından biri, dil sevgi ve bilinci kazandırmaktır. Dil sevgi ve bilincini kazandırmak için öncelikle öğrenciye edebiyat sevgisini vermek gerekir.” (Mutlu, 2012, 182).

Öğrencilere ezberledikleri şiiri tercih sebepleri sorulmuştur. Erkekler en çok kendilerini anlatan şiirleri ezberlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüş Esin Yıldırım’ (2012, 20) ın “Çocukluk çağının ileriki yaşlarında şiirde söylenen şeyleri anlamaya başladığında ise ona zevk veren sadece ses uyumları değil; şiirde kendisinden bir şeyler bulmaya başlaması olur. Böylelikle dili anlamaktan, farklı anlamları keşfetmekten de zevk alır.” görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre: Öğrenciler, “İnsan için iletişim önemlidir, şiir, insanın ruhunu besleyen en güzel edebi ürün ve bu yönüyle iletişimin en güzel yoludur. Çünkü şiir bazen dile getiremediğimiz pek çok duygu ve düşüncemizi çağırıştır ve hissettirir. Şiir okumak haz uyandıran bir duygudur. Mutluluk verir. Ruhunu, kalbi okşar. Ezberlemek ise bu duyguları daha kuvvetli kılar.

Öğrenciler, “Şiirin günümüz gençliğine telkin edilmesi, özellikle eski ve yeni edebiyatımızda ne gibi cevherlerin olduğunu göstermek ve görmelerine yardımcı olmak, internetin ve sanal dünyanın mekanikleştirdiği, robotlaştırdığı kuşaklar yerine, duygu ve düşüncesi gelişmiş bireyler yetiştirmek son derece önemlidir.” görüşündedir. Bu görüşü Kaya “İstediği şiiri seçen ve onu birçok kez okuyup ezberleyen ve kendine mal eden çocuk hem kulağını hem

dilini hem de belleğini çalıştırmış olur. Okuma ve ezberleme dilde akıcılığa yardımcı olur.” görüşü ile desteklemektedir (Kaya, 2013, 61).

Elde edilen sonuçlardan biri de erkek öğrencilerin daha çok dışa dönük/eksantrik ve güçlü ve mağrur (özgüven, güçlülük) oluşları; kız öğrencilerin ise romantik ve kendini güven içinde hissetme (mutluluk, özgüven) eğilimlerinde oluşlarıdır. Bu bulgu, Kıbrıs’ın (2008, 58) “Bir şiiri öğrencilere okumaları için verirken, şiirin içeriğiyle okuyacak öğrencinin cinsiyeti arasında da bağ kurmak gerekir. Özellikle ergenlik başından itibaren erkeklere daha erkeksi duyguların dile getirildiği, kızlara da duyguların daha yoğun olarak dile getirildiği şiirleri okutmada yarar vardır.” görüşü ile örtüşmektedir.

En çok dikkat çeken bulgunun her iki grubun da tekrar stratejisini kullanmış olmasıdır. Kadınlardan oluşan öğrenciler grubu, başka birinden ya da elektronik ortamdaki videolardan dinleyerek şiir ezberlediklerini ifade etmişleridir. En çok tekrar edilen cevaplar arasında parçalara bölerek ezberleme de yer almaktadır. Elde edilen bu bulgu Kıbrıs’ın buraya aldığımız görüşü ile örtüşmektedir: “Şiiri her gün baştan sona dikkatle okuma, Daha sonra ezberden okumaya çalışmak, hatırlanmayan yerlerde bakmak, Ezberden okumayı yanlışsız ve eksiksiz duruma gelinceye değin yinelemek.” (Kıbrıs, 2008, 59)

Araştırma bulgularına göre: “Erkekler en çok kendilerinden bir şeyler bulunduğu, şiirlerin kendilerini anlattığını düşündüğü, kadınlar ise en çok meslekleriyle ilgili bir gereklilik olduğu için şiir ezberlediklerini” belirtmişlerdir. Bu görüşü Lockward (1994, 67)’ın “şiir ezberlemenin aslında çocuklara “şiiri sahiplenme” hakkını verdiği düşüncesi desteklemektedir. Çocuk istediği şiiri zevk aldığı için, kulağına hoş geldiği ve duygularına seslendiği için ezberler ve o şiir artık ona özel ve anlamlı bir şiir olur.

Araştırma bulgularına göre Ö 85, Ö 68, Ö 110 kodlu öğrenciler “Edebiyat / Türkçe öğretmeni adayı olarak hafızamda bir kaç şiirin olması güzeldir. Sevdiğim bir şiiri benimsedikten sonra şiirin satırları hafızamda dolanır ve ben de şiirin tüm mısralarını ezberleyebilmek ve kalıcılığını artırmak için boş kâğıtlara yazarım. İnsanlar severek şiir ezberlemelidir. Hem hafızada kalıcı olur hem de hatırladıkça farklı duygulara bürünür insan.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri TDETA Sözlüğünün (2003: 50-63) “Çocuğun bellek eğitiminde, kendine güveninin ve milli, ahlaki, insani duygularının gelişmesinde şiir okutma ve ezberletmenin etkisi çoktur.” düşüncesi desteklemektedir.

Şiirler ses ve ahenk unsurlarıyla meydana getirilen ve okuyucuyu ses ve ahenk unsurları yanında taşıdığı anlamlarla bambaşka diyarlara taşıyabilen etkili metinlerdir. Bu etkisi dolayısıyla herkesin hayatında -belli çağlarda- ezberlediği, öğrendiği ve unutmadığı şiirler mutlaka vardır. ... Şiir ezberleme yoluyla kelimelerin daha kolay kavratılacağı ve dil öğretiminde daha etkili bir öğretim sağlanacağı düşünülmüştür. (İlhan, 2007, s. 47).

Bu çalışmanın şiir ezberleme yöntemi hakkında biz akademisyen ve öğretmenlerin konuyu nasıl anlamamız, konuya hangi bakış açısıyla yönelmemiz gerektiğini, böylece doğru bir yolda ilerleyip ilerlemediğimizi gösterdiği söylenebilir. Bu ve benzeri çalışmalar arttıkça öğrencilerin şiir ezberlerken yöntem bakımından destek alma alternatiflerinin artacağı söylenebilir, daha geniş teknik destek alma imkânları sağlanabilir.

Öneriler

Çalışma grubuna katılan erkek ve kadın öğrenciler en çok *lirik ve romantik aşk şiirleri okumaktan keyif aldıklarını* ifade etmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilere öncelikle sevdikleri şiirler ezberletilmelidir. Öğrenciler, değişik sanat ve kültür anlayışları ile ilişkilerini artıracak farklı dönem ve sanat akımlarına ait şiirler ezberlemeye özendirilmelidir.

Şiir ezberlemenin mahalli ağızla konuşmanın ölçünlü dile dönüştürülmesinde etkili olduğu dikkate alınarak şiir, küçük yaşlardan başlanarak ezberletilmelidir. Bellek gücü zayıf olduğu için şiir ezberleyemeyen öğrenciler şiir ezberlemeye zorlanmamalı, ancak böyle öğrencilerden güzel ve etkili şiir okumaları istenmelidir. Öğrencilere şiir ezberlemenin kolay yolları öğretilmelidir.

Öğrencilere yönelttiğimiz sorular arasında “öğrencilerin şiir yazma”ya yönelişleri ile ilgili bir soru sormamış olmamız bir eksiklik olarak düşünülebilir. Bu çalışma alanının farklı yönüyle ilgilenecek araştırmacıların bu hususu dikkate almaları beklenir. Bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin şiir ve şiir ezberleme ile ilgili eğilimleri üzerinde akademisyen ve araştırmacıların nitel ve nicel araştırmalar yapmaları yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- ALTINTAŞ, H., (1989), *Mustafa Şekip Tunç*, Kültür Bakanlığı Yayınları: Türk Büyükleri Dizisi: 108. Ankara.
- AYSEL E., (1942), Edip Aysel'in Şiir hakkındaki Görüşleri, (Edip Aysel, Öz şiir Nedir'den - Çınaraltı Dergisi. Alıntı: Gözler, H. F., (1975), "Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri Kaynak Kitabı" içinde
- AYVAZOĞLU, B., (2008) "Yahya Kemal'in Poetikası", Yahya Kemal Beyatlı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BRÉMOND, H., (1926) *La Poesie Pure*. Paris: Bernard Grasset, (çeviren: Hilmi Yavuz) İstanbul.
- DOĞAN, A., (1990) *Yeni Düşünce*, 28 Eylül 1990.
- ERKUŞ, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Alıntı: Gözler, H. F., (1975), "Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri Kaynak Kitabı" içinde
- GÖZLER, H. F. (1975), *Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri Kaynak Kitabı*, İnkılap ve Aka Kitabevleri, Ankara.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- HAŞİM, A., (1921), *Piyâle Önsözü*, Piyâle, İstanbul.
- İLHAN, N. (2007), *Geçmişten Günümüze Sözlükçülük Geleneği ve Türk Dili Sözlükleri*, Manas Yayınları Elazığ.
- KARACA, A, (2005), *İkinci Yeni Poetikası*, Hece yayınları, Ankara.
- KAYA M., (2013). *Okuma-Yazma Öğretiminde Şiir*, *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10:1, 49-96.
- KIBRIS İ., (2008) *Okuma ve Yazma Çalışmalarında Şiir Etkinliklerinden Nasıl Yararlanabilir?* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8.
- KISAKÜREK N. F., (1986) *Çile*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- LOCKWARD, D. (1994). *Poets on teaching poetry*. *The English Journal*. 83 (5), 65-70.
- MUTLU, B., (2012), *Divân Şiirinde Deniz İmgesi ve Şiir Öğretiminde Kullanılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- NACİ, M., (1897), *Istilahât-ı Edebiye* Cemal Efendi Matbaası, İstanbul.
- NORTON, D. E. (2011). *Through the eyes of a child*. Boston, MA: Pearson.

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. Sınıf Öğrencilerinin Şiir ve Şiir Ezberlemeye İlişkin Tutum...

- ROE, D. B. & Ross, E. P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units*. Boston, MA: Pearson.
- ROSSMAN, G. B., & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SAFA, P., (2012) *Sanat, Edebiyat, Tenkit Ötüken Neşriyat - Kültür Dizisi*.
- TUNÇ, M. Ş., - TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/tunc-mustafa-sekip>
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türk Dil Kurumunun BSTS / Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü*, Ankara.
- Türk Dünyası Ortak Edebiyatı. (2006). *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*, Cilt: V, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- YETKİN, S. K., (1969), *Şiir üzerine düşünceler*, Varlık Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

ESKİ TÜRK EDEBİYATINDA TÜRK DİLİ BİLİNCİ VE ZEVKİ

DERLEME MAKALESİ

Lokman TAŞKESENLIOĞLU¹

* Bu makale, 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda “Eski Türk Edebiyatında Şairlerin Türk Dili Zevki” adıyla sunulan bildirden geliştirilerek hazırlanmıştır.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, lokmantaskesenlioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1652-2538.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 Kabul Tarihi: 05.03.2020

Öz: Tanzimat döneminden günümüze Türk dili üzerine pek çok çalışma yapılmış, hatta 20. yüzyılın başından itibaren milliyetçilik akımının temelini millî dil şuuru yerleştirilerek devlet politikası haline getirilmiştir. Fakat bu şuur Tanzimat ile başlamamış, eski edebiyatımızda da bu konuda fikir beyan eden pek çok önemli isim olmuştur. Klasik edebiyatımızda Kaşgarlı Mahmut, Âşık Paşa, Alî Şîr Nevâî gibi bazı örneklerden başka mevcudiyeti çok fazla bilinmeyen Türkçe hassasiyeti nadir rastlanan bir durum da değildir. Pek çok şair gururla Türkçe şiir söylediklerini ifade etmişler; Türkçe şiir yazmanın zahmetli olsa da sonucun eşsiz olduğunu, Türkçeyle de üstün şiir yazılabileceğini söylemiş ve göstermişlerdir. Hatta Türkçeyi hor gören, yetersiz bulan şairleri eleştirmiş ve Türkçenin Türkler arasında dahi değerinin yeterince bilinmediğinden şikâyet etmişlerdir. Bu çalışmada İslami Devir edebiyatımızın ilk ürünlerinden divan şiirinin en şaşaalı dönemlerine kadar pek çok söz üstadının Türk dili ile ilgili görüşleri, dil konusundaki hassasiyetleri ve Türk dilinin edebiyat dili oluşundaki hizmetleri örneklerle ifade edilmeye çalışılacaktır. Bu minvalde Türkçenin güzelliklerinden özellikle istifade eden Yunus Emre, Necâî, Şah İsmail, Bâkî, Evliyâ Çelebi, Nedîm, Şeyh Gâlib; Türkçeden övgüyle söz eden Erzurumlu Mustafa Darîr, Gülşehrî, Sinan Paşa, Molla Aşkî; Türkçenin nasıl kullanılması ve zenginleştirilmesine dair fikirlerini beyan eden Yusuf Has Hacib, Ahmet Yesevî, Fuzûlî ve Türkçenin yeterince bilinmemesini eleştiren Sultan Veled, Âşık Paşa, Alî Şîr Nevâî gibi şahsiyetlerin eserlerinden örnekler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klasik edebiyat, divan şiiri, Türkçe, dil bilinci, Türkçecilik.

TURKISH LANGUAGE CONSCIOUSNESS AND TESTE IN OLD TURKISH LITERATURE

Abstract:

Many studies have been carried out on the Turkish language since the Tanzimat period, and since the beginning of the 20th century, the national language consciousness has been placed as the basis of the nationalist movement and turned into a state policy. But this consciousness has not begun with Tazminat and our old literature has had many famous people who gave an opinion on this matter. It is not rare case that Turkish sensitivity which is its existence is very unknown, except for some examples such as Kaşgarlı Mahmut, Âşık Paşa, Ali Şir Nevâî in our old literature. Many poets expressed proudly that they write Turkish poetry and they said that although it is troublesome to write a Turkish poem, the result is unique and they said and demonstrated that it is possible to write superior poems with plain Turkish. Even they criticized the poets who disdained and insulted the Turkish language, and complained that the Turkish was not well known even among the Turks. In this study, we will try to express the opinions of many poem master about the Turkish language, the sensitivity of the language and the services of Turkish language about the literature language with the examples until the most prosperous periods of the Divan poetry from the first products of our Islamic period literature. In this respect, Yunus Emre, Necâtî, Şah İsmail, Bâkî, Evliyâ Çelebi, Nedîm, Şeyh Gâlib especially benefited from the beauties of Turkish; Erzurumlu Mustafa Darîr, Gülşehrî, Sinan Paşa, Molla Aşkî praised Turkish; Examples are given of the works of such individuals as Yusuf Has Hacib, Ahmet Yesevî, Fuzûlî, who expressed his ideas about how to use and enrich Turkish, and Sultan Veled, Âşık Paşa, Ali Şir Nevâî, who criticized the insufficiency of Turkish.

Key words: Classical literature, Divan poetry, Turkish, language consciousness, Turkishism.

Giriş

Tanzimat döneminden günümüze Türk dili üzerine pek çok çalışma gerçekleştirilmiş, hatta 20. yüzyılın başından itibaren milliyetçilik akımının temeline millî dil şuuru yerleştirilerek kurulacak yeni devletin temel taşlarından biri olarak benimsenmiştir. Fakat bu dil bilinci Tanzimat döneminden çok daha önce başlamış, eski edebiyatımızda da bu konuda fikir beyan eden pek çok önemli isim olmuştur.

Yusuf Has Hacıb'ten Ahmet Yesevî'ye, Sultan Veled'den Kadı Darîr'e, Âşık Paşa'dan Gülşehrî'ye, Fuzûlî'den Bâkî'ye, Nedîm'den Şeyh Gâlib'e İslamî Devir Türk edebiyatının ilk ürünlerinden klasik şiirinin en başarılı dönemlerine kadar pek çok söz üstadı, kendilerinden emin bir şekilde ve gururla Türkçe şiir söylediklerini ifade etmişler; Türkçe şiir yazmanın zahmetli olsa da sonucunun eşsiz olduğunu, sade Türkçe ile de üstün şiir yazılabileceğini belirtmişler ve bunu bizzat kaleme aldıkları metinlerle göstermişlerdir. Deyimler, atasözleri gibi dilin büyük zenginliklerini Türkçenin anlam dünyasının genişliği olarak görmüş ve yoğun bir şekilde kullanmışlardır. Hatta Türkçeyi hor gören ve yetersiz bulan şairleri eleştirmiş ve Türkçenin Türkler arasında dahi değerinin yeterince bilinmediğinden şikâyet etmişlerdir.

Türkçenin edebiyat diline dönüşümündeki süreçte edebî şahsiyetlerin katkıları ve görüşleri üzerine çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmada bu bilince sahip şahsiyetlerin görüşleri derlenmiş ve Türk dili hassasiyeti tespit edilen isimlerin bu konudaki görüşleri eserlerinden örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Yusuf Has Hacıb

Yusuf Has Hacıb'in İslamî dönem Türk edebiyatının bilinen ilk büyük eseri *Kutadgu Bilig* (Ercilasun 2013: 293), doğmakta olan bir edebiyat geleneğinin habercisi olmakla birlikte aynı zamanda Türk dilinin bin yıl öncesinde dahi zenginliklerini gösteren bir kanıt niteliğindedir. Türk dilinin inceliklerine değinen Yusuf Has Hacıb, onu nasıl işlediğinden büyük bir şair edası ile bahsetmiştir. Türkçeyi ehlileştirilmesi çok kolay bir yaban geyiğine benzetmiş, işlendiği takdirde çok güzel edebî ürünlerin verilmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir:

Keyik tağı kördüm bu Türkçe sözüg

Anı akru tuttum yakurdum ara

(Bu Türkçe sözü yaban geyiği gibi gördüm. Onu yavaşça tuttum, aldatarak kendime yaklaştırdım.)

Sıkadım sevittim köngül birdi terk

Takı ma belingler birerde yire

(Okşadım, ısındırdım, çabucak bana gönül verdi; Yine de ara sıra ürüyor, korkuyor.)

Sunup tutmuşımça ederdim sözüg

Kelü birdi ötrü yıparı bura

(Ele geçirdiğim gibi, sözü takip ettim; Onun miski güzel kokular saçmaya başladı.) Kutadgu Bilig/ 6617-6619 (Arat 2008: 1084-1085)

Ayrıca eserinin dilinin Türkçe olduğunu pek çok yerde vurgulamış, Türk dili ile üstün eserler yazılabileceğini o dönemde dahi göstermek istemiştir. Dönem ve bölge itibariyle din dili olan Arapça ve edebiyat dili olan Farsçanın popülerliklerine rağmen Türk dili ile oldukça hacimli bir eser yazmak, kuvvetli bir milliyet bilincine işaret etmektedir (Akar 2013: 143):

Ay ol bu kitabka kabul boldukı

Bu Türkler tilinde 'aceb kördüki

(Ey bu kitabı makbul bulan, bu Türkçe esere hayretle bakan) Kutadgu Bilig/ 33 (Arat 2008: 76-77).

Bu Türkçe koşuglar tüzettim sanga

Okırda unıtma du'a kıl manga

(Bu Türkçe beyitleri senin için düzenledim, ey okuyucu okurken unutma bana dua et.) Kutadgu Bilig/ 75 (Arat 2008: 82-83).

Bununla birlikte sözünün gücünü artırmak için "Türkçede böyle bir söz vardır" gibi ifadelerle onlarca atasözünü de kullanmıştır. Bu şekilde dilin mana hazinesine işaret etmiş, Türkçenin az sözle büyük anlamlar içeren yapılar kurmaya ne kadar uygun olduğunu göstermiştir:

Mesel keldi Türkçe mungar mengzetür

Anı sözledim men munu yangzatur

(Buna benzer Türkçe bir atasözü vardır, İşte onu söylüyorum şöyle der.)

Ukuş körki til ol bu til *körki söz*

Kişi körki yüz ol bu yüz körki köz

(Aklın süsü dil, dilin süsü sözdür; Kişinin süsü yüz, yüzün süsü gözdür.)
Kutadgu Bilig/ 273-274 (Arat 2008: 132-133).

Kaşgarlı Mahmut

Türk dilinin ilk büyük araştırmacısı ve Türkoloji'nin babası olarak kabul edilen Kaşgarlı Mahmut'un (Ercilasun 2013: 315), meşhur eseri *Dîvânu Lu-gâti't-Türk*'ün önsözünde açıkladığı, eseri meydana getirmesindeki iki önemli amacı göze çarpmaktadır. İlk olarak:

Ant içerek söylüyorum, ben Buhara'nın, sözüne güvenilir imamların birinden ve başkaca Nişaburlu bir imamdan işittim. İkisi de senetleri ile bildiriyorlar ki, Yalvacımız (Peygamber), kıyamet belgelerine, ahir zaman karışıklıklarını ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkacaklarını söylediği sırada 'Türk dilini öğreniniz, çünkü onlar için uzun sürecek egemenlik vardır.' buyurmuştu. Bu söz (hadis) doğru ise -sorguları kendilerinin üzerine olsun- Türk dilini öğrenmek çok gerekli bir iş olur. Bu doğru değil ise akıl bunu emreder (Atalay 2013: 4).

diyerek Türkçeyi öğrenmenin hem dinî hem de akli gerekçeleri olduğunu ve Arapların Türkçeyi öğrenmelerini sağlayacak bir kaynak hazırladığını belirtmiştir. İkinci olarak da yine kendi ifadesiyle "Türk dili ile Arap dilinin at başı beraber yürüdükleri bilinsin diye Halil'in *Kitâbu'l-Ayn*'inde yaptığı gibi kullanılmakta olan kelimelerle bırakılmış bulunan kelimeleri bu kitapta birlikte yazmak, ara sıra, yüreğime doğar dururdu. Çünkü böyle yapmak daha derli toplu bir iş olurdu. Lakin benim tuttuğum yol, daha doğrudur; çünkü bu yolda kelimeleri bulmak daha kolaydır ve herkes bu yolu daha çok sever." (Atalay 2013: 6) demiş ve Türkçenin hem ilim hem de edebiyat dili olan Arapça kadar üstün bir dil olduğunu ispat etmek istemiştir (Banarlı 1998: 252).

Ayrıca bu tespitini gerçekleştirirken milliyetçi bir dil bilimci edası ile diline ve kültürüne sahip çıkarak (Akar 2013: 150), "Türk" maddesinde Türkler

için Tanrı'nın Türklere ad verdiğini, onları yeryüzünün en yüksek ve havadar yerine yerleştirdiğini; güzellik, sevimlilik, tatlılık, edep, sözü yerine getirme, yiğitlik, mertlik gibi meziyetlerle süslediğini bir hadisten yola çıkarak anlatmaktadır (Atalay 2013: 351-352).

Eser, yazıldığı dönemden itibaren, Türk dilinin en önemli kaynağı olarak benimsenmiş, (Akalin 2008: 50), Türk dilinin kelime varlığının metodolojik olarak tespit edildiği bir hazinesi ve Türk edebiyatının edebî bir mirası olarak da kabul edilmiştir (Ükübayeva 2008: 361).

Ahmet Yesevî

Büyük mutasavvıf ve âlim Hoca Ahmed Yesevî, fikirleri ve hikmetleriyle döneminden bugüne tasavvuf anlayışını şekillendirmiştir. Hikmetlerinde Allah ve peygamber sevgisi, dinin esasları, tasavvuf adabı, dünyanın geçiciliği gibi konuları işleyen Ahmet Yesevî (Ercilasun 2013: 334), bir hikmetinde bugün dahi tartışılan bir konuya ışık tutmuş, âlimlerin Türkçe konuşmaktan çekindiklerini, daha da önemlisi ayet ve hadislerin anlamlarının Türkçe söyleyerek anlaşılmasının kolaylaştırılması gerektiğini açık açık ifade etmiştir.

Hoşlamaydur âlimler sizni aygan Türkîni
Âriflerdin işitseng açar köngül mülkini
Âyet hadîs ma'nîsi Türkî bolsa muvâfık
Ma'nîsige yetgenler yirge koyar börkini

(Hoş görmemekte âlimler sizin dediğiniz Türkçeyi,

Âriflerden işitsen açar gönül ülkesini,
Ayet hadis anlamı Türkçe olsa uygundur,
Manasına yetenler yere koyar börkünü) (Tatçı 2016: 169).

Aynı hikmetinde kendisinin Farsçayı da iyi bilmesine rağmen güzel Türkçe ile konuşmayı tercih ettiğini de vurgulayarak dile verdiği değeri de göstermiştir:

Miskîn za'îf H'âce Ahmed yetti puştingga rahmet
Fârsî tilni biliben hûb aytadur Türkîni
(Miskin, zayıf Hoca Ahmed yedi ceddine rahmet,
Farsça dilini bilse de güzel söylemekte Türkçeyi) (Tatçı 2016: 170).

Sultan Veled

Mevleviliğin tarikat haline gelmesinde büyük rol oynayan Sultan Veled, aynı zamanda Türkçe tam bir gazel yazar ilk şair olarak bilinmektedir. Farsça pek çok şiirinin arasında *Divan*, *İbtidânâme* ve *Rebâbnâme* içinde (Ercilasun 2013: 439) kaleme aldığı toplamı 367 beyit tutan Türkçe manzumeleri, onun bütün din ve tasavvuf öğelerini topluma anlatma amacıyla olduğunu göstermektedir (İz ve Kut 1985: 261):

Çelebün kudreti azîm çokdur
İki âlem kîşinde bir okdur
Dile sıgmaz anun sözi e dedem
Dek duram, az ile kanâ'at idem
Türk dilin bilür miseydüm ben
Söz ile bellü göstereydüm ben
Bildüreydüm halâyıka söz ile
Görelerdî yaratganı göz ile
Tatca aydam ne kim dilersiz siz
Bulasız kimseyi, ki bulduh biz
Kim göresin cânun içre Tengriyi
Gösteresin kamusına Tengriyi (Mansuroğlu 1958: 16-17).

Sultân Veled Türk diliyle şiir yazmanın ötesinde gönlüne gelenleri anlatmanın güçlüğü üzerinde durmuş, Türkçe okuyup yazmasına ve konuşmasına rağmen yeterince Türkçe bilmediğini söylemiştir. Bu durum ise Sultan Veled'in aslında Oğuz Türkçesinin işlenmemiş bir dil olmasından şikâyet ettiğini göstermektedir (Yavuz 1983: 21-22):

Türkçe bilseydüm ben eydeydüm size
Sırları kim Tengriden degdi bize
Bildüreydüm söz ile bildüğümü
Bulduraydum ben size bulduğumu
Dilerem ki görelere kamu anı
Cümle yoksullar binden ganî
Bildürem dükeline bildüğümü
Bulalar ulu kiçi bulduğumu (Mansuroğlu 1958: 25).

Yunus Emre

Yunus Emre, Ahmet Yesevî söyleyiş ve lirizminin Anadolu'da vücut bulmuş şeklidir. Hak âşıkları içinde müstesna bir yere sahip olan Yunus Emre'nin şiirleri XIII. yüzyıl Türkiye Türkçesini tek başına temsil edebilecek saf, akıcı ve durulmuş Türkçesiyle çağları aşma başarısı göstermiş ender metinlerden biridir (Akar 2013: 243).

‘İşkun aldı benden beni bana seni gerek seni

Ben yanaram düni günü bana seni gerek seni (Timurtaş 1980: 209).

gibi meşhur ilahilerini XIII. yüzyıl Anadolu'sunda yazılı olarak kullanılmayan bir dil ile söylediği ve böylece Türkçeye halk arasında büyük bir saygınlık kazandırdığı söylenebilir. Onun dili bir davet dilidir, “Sırtını Türkistan'a dayamış Yunus'un, geniş bozkırlarında mütevazı ama doyurucu bir yaşam sunan Anadolu topraklarındaki büyük daveti, hiçbir zaman karşılıksız kalmamıştır” (Türk 2015a: 147).

Bununla birlikte Yunus Emre, eserlerinde Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçen birçok kelimeyi Türkçedeki ses ve anlam yapısıyla kullanmış ve Yunus Emre, bu sözcüklerin Türkçeleşmeleri noktasında önemli bir katkı sağlamıştır:

Irak yola bâzergânlar assı itmeğe giderler

Çün gevher elümde durur di ayruk ne bazarum var

Miskîn Yunus'un bu canı şol dosta ulaşalıdan

Dem-be-dem arturur ışkı ulu yirden tumarum var (Timurtaş 1980: 19).

Ayrıca Yunus Emre, o dönemin kelimelerinin yanında eski Türkçedeki birçok kelime ve yapıyı da eserlerinde kullanmış, eski ve yeni Oğuz Türkçesinin mükemmel bir harmanını oluşturmuştur:

Ağzına şeker aluban gözleri sana tuş olan

Unıda ol şekerini ayruk çeyneyup yutmaya (Timurtaş 1980: 2).

Sekiz uçmağım hûrisi eğer bezenüp geleler

Senün sevgünden özgeyi gönlüm hiç kabûl itmeye (Timurtaş 1980: 3).

Bu özellikleri ile kendinden sonraki birçok ismin Türkçe kullanmasına vesile olarak Türk dilinin edebiyat dili olarak işlenmesini sağlamıştır. Yakın

dönemdeki takipçilerinden olan Âşık Paşa ve Gülşehrî'nin Türkçeye bağlılıklarında Yunus'un da büyük etkisi olmuştur (Korkmaz 1995: 264).

Ayrıca dinî ve tasavvufî şiirlerde, Fars ve Arap asıllı şairler tarafından oluşturulan, gelişmesine özellikle Farsça şiir söyleyen Türk asıllı şairlerin de katkıda bulunduğu Arapça ve Farsça kelimelerin, kavramların ve deyimlerin; Yunus Emre'nin şiirlerinde Türkçeleştiğini de söylemek mümkündür (Kartal 2017: 245).

Gülşehrî

14. yüzyılın önemli şairlerinden olan Gülşehrî, ilk eserini Farsça yazmasına karşın, Türkçe şuuru gitgide artmış ve Türkçeyi işleme arzusu ile meşhur *Mantıku't-Tayr*'ı kaleme almıştır. Bu da Anadolu'da Türkçecilik cereyanını başlatan ve Türkçeye, hiç bırakmamak kaydıyla, sahip çıkan ilk şairlerden birinin de Gülşehrî olduğunu göstermektedir (Yavuz ty_a: 5).

Gülşehrî, Attar'ın Farsça kuşdilinde söylediği sözü, kendisinin Türk dilinde bülbül söyleyişiyle yenilediğini, ondan daha güzel ve eşsiz bir eser oluşturduğunu, bunun da dil sayesinde gerçekleştiğini şöyle bildirmektedir:

Mantıku't-tayr'ı ki 'Attâr eyledi
Pârisîçe kuş dilini söyledi
Anı Türkî sûretinde biz dakı
Söyledük bülbül gibi Tanrı hakı
Çün *Felek-nâme* düzetdük şâhvâr
Pârisîçe taht u tâc u zernigâr
Türk dilinçe dahı Tâzîden latîf
Mantıku't-tayr'ı eyledük ana harîf

Mantıku't-Tayr/4408-4411(Yavuz ty_a: 274).

Eserinin, Türkçe olduğu için daha üstün olduğunu vurgulayan şair; Farsçası ile değişilemeyeceğini, şimdiye kadar kimsenin böyle güzel söz söylemediğini, herkesten üstün bir eser kaleme aldığını ise şu şekilde ifade etmiştir:

Ben bu Türki defterin çün dürmeyem
Pârisîçesi-y-ile degşürmeyem
Kimse böyle tatlu söz söylemedi
Kimse bundan yig kitâb eylemedi
Bunça bâb eylemişem bunda ki hiç
Kılmadı Attâr ol fende basîç
Şehd ü şekker honını key dökmişüz
Dürr ü gevher tohmını çok ekmişüz
Çün murassa söylene telîfümüz
Kimseden utanmaya tasnîfümüz
Degme ilme akl yitüren bizüz
Kim Kudûrî nazma getüren bizüz
Degme 'ilmün sırrını çün söyledük
Degmesinden bir risale eyledük

Mantıku't-Tayr /4412-4418 (Yavuz, ty_a, 274).

Âşık Paşa

Eski edebiyatımızda Türkçe sevgisi denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biri olan Âşık Paşa, Türk edebiyatının XIV. yüzyılda Anadolu Türkçesinde yazılmış en büyük mesnevisini yani *Garibnâme*'yi (Yavuz 2000: 6) kaleme almıştır. Eserini de bu düşünceden hareket ederek yazmış, Türk dili ile eser vermeyi kendine başlıca vazife bilmiş ve halkı aydınlatma yolunu seçmiştir (Yavuz 2000: 10).

Âşık Paşa'da Türkçe sevgisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu itibarla Türkçecilik cereyanı içinde dâhil edilebilecek bir şahsiyet olarak kabul edilmekte ve bütün diller üzerinde düşünen ilk dilcilerimizden biri olarak görülmektedir (Yavuz 2000: 10). Ayrıca bu nedenle de Türk dilinin ilk savunucuları arasında gösterilmektedir (Türk 2015b: 9).

Türkçenin o devirde ilgi görmediğini, her dilin araştırılıp incelendiğini, öteki dillerde eserler verildiğini, Türk dili ile kimsenin ilgilenmediğini ve *Garibnâme* adlı eserini bunun için yazdığını, böylece Türklerin kendi dilinde

eserler okuyup hikmetlere ulaşmasının ve onlardan mahrum kalmamasının önemini açık bir şekilde ifade etmiştir:

*Zarûret iktiza itdi kim bir kitâb Türk dilinçe tertîb ola
ve birkaç lafz-ı manzûm ol tertîb üzre düzele. Tâ nef'i
âmm u hâssa irişe. şî'r:*

Gerçi kim söylendi bunda Türk dili
İlla ma'lûm oldu ma'nî menzili
Çün bilesin cümle yol menzillerin
Yirmegil sen Türk ü Tâcîk dillerin

Garibnâme (Yavuz 2000: 19).

Eserin en başında ifade ettiği bu hususu sonunda da tekrarlayan şair; Far-
sça gibi dönemin önemli dillerinin yaygın bir şekilde kullanıldığını söylemiş,
fakat kimsenin Türkçeye ilgilenmediğinden şikâyet etmiştir. Bir milletin di-
lini öğrenmenin o millete karşı gönül yakınlığı uyandırdığına da işaret eden
Âşık Paşa, edebî metinlerde Türkçenin tercih edilmemesinin, Türklerin de
sevilmesine engel olduğunu belirtmiştir (Banarlı 1998: I/381). Türklerin de
bahsi geçen o dilleri bilmedikleri için manaya kavuşmakta zorlandığını ifade
eden şair; Türklerin ve Farısların, birbirlerini yermemeleri ve dillerinin farklı-
lığından ötürü manayı hor görmemeleri hatta manaya birlikte ulaşp yoldaş
olabilmeleri için eserini kaleme aldığını beyan etmiştir:

Kim alursa bu kitâbı yâdına
İre cümle ma'nînün bünyâdına
Gerçi kim söylendi bunda Türk dili
İlla ma'lum oldu ma'nî menzili
Çün bilesin cümle yol menzillerin
Yirmegil sen Türk ü Tâcîk dillerin
Kamu dilde varıdı zabt u usûl
Bunlara düşmişidi cümle 'ukûl
Türk diline kimsene bakmazıdı
Türklere hergiz gönül akmazıdı

Türk dahı bilmez-idi ol dilleri
İnce yolu ol ulu menzilleri
Bu Garîb-nâme anın geldi dile
Kim bu dil ehli dahı ma'nî bile
Türk dilinde ya'ni ma'nî bulalar
Türk ü Tâcîk cümle yoldaş olalar
Yol içinde birbirini yirmeye
Dile bakup ma'nîyi hor görmeye
Tâ ki mahrûm kalmaya Türkler dakı
Türk dilinde anlayalar ol Hak'ı

Garîbnâme/10557-10565 (Yavuz 2000: 532-533).

Erzurumlu Mustafa Darîr

14. yüzyılda Türkçecilik şuuru içinde eser yazan şairlerden biri de Erzurumlu Mustafa Darîr'dir. Memlûk sultanı Sultan Berkuk'un emriyle Abdullah el-Bekri'den tercüme ettiği ve edebiyatımızda bilinen ilk mevlid manzumesini içeren eseri *Siretü'n-Nebî*'de son derece sade bir dil kullanmış, eseri Türkçe yazarak anlaşılır bir şerh meydana getirdiğini beyan etmiştir:

Söylemişdür Darîr Türkî dilin
Sec'ini şi'rîne şîâr itmiş
Tercüme kıldı ne ziyân itdi
Bir hısn kala-y-ıdı şâr itmiş

Siretü'n-Nebî 400/12-13 (Egüz 2013: 1082-1083).

Ayrıca eserin sebep-i telifinden bahsederken tercüme kılmakla ziyân etmediğini belirtmiş; aksine böyle yapmasıyla bir kaleyi şehir durumuna getirdiğini, eserin Türkçe yazılması için Sultan Berkuk'un kendisini teşvik ettiğini ve emir eylediğini de ilâve etmiştir (Yavuz 1983: 47).

Ol olular giçeliden bugünkü güne degin
Resûl yolına çokdur fidî kılan cân u tenin
Velîkin Mısır meliki vü şâh u şeh Berkuk
Îmâm-ı a'zam u sultân-ı Mısır u Şâm u Yemen
Mûti-i şer'-i Muhammed muhibb-i âl-i Resûl
Şefik-i-halk hemîşe refik-i 'akl u fiten
Katı dürişdi katı tâ ki şer'-i kâyim ide
Severdi dîni vü 'ilmi vü ehl-i 'ilmi inen
Resûlî sevdüğü gâyet de sîresin anun
Buyurdı Gözsüz'e kim Türkî dilce söyle sen
Hemîşe ma'nâ dili cânâ tercümân olsun
Hemîşe Mısır şehinşâhı kâmrân olsun

Siretü'n-Nebî 374/3 7-12 (Egüz 2013: 1029).

Ayrıca bu eser Türkçe eser meydana getirme gayretinin sadece Anadolu sahası ile sınırlı olmadığını göstermesi bakımından da önemlidir.

Muînî

Mesnevi' nin bilinen ilk tercüme ve şerhini hazırlayan 15. yüzyıl şairi Muînî, bu döneme kadar yazılan mesneviler içinde en hacimli olan *Mesnevi-i Murâdiyye*'yi kaleme almıştır. Mevlânâ'nın *Mesnevi'*sinin ilk cildi de olsa bütün halinde tercüme ve şerh edilerek Sultan II. Murâd Han'a sunulduğu için bu adla anılan *Mesnevi-i Murâdiyye*'nin (Yavuz ty.: 2) de aynı düşünce ile yazıldığını söylemek mümkündür. Muînüddin bin Mustafa eserini niçin yazdığını ve Türkçe yazmasının sebeplerini:

Kavmine kendü lisânıyla nüzûl
Eyledi külli Nebî vü hem Resûl
Biz de Türkî dil ile şerh eyledük
Kavmümüze dilleriyle söyledük

Mesnevî kim ma'nî-yi mutlak-durur
Her ne kim varsa içinde hak-durur
Diledük Türkî lisânla beyân
Olma mâfâza 'ân 'aynî'l-'ayân (Yavuz ty.; 15-16).

şeklinde açıklamış, Farsça yazılan bu kıymetli eserin Türkçeye tercümesinin ve şerhinin, eserin muhtevasının ve değerinin toplumun anlayabilmesi için gerekliliğini beyan etmiştir.

Sinan Paşa

Eski Türk edebiyatında sadece şairler değil nesir yazarları da Türk dili ile eser vermenin öneminden ve memnuniyetinden bahsetmişlerdir. Fatih döneminin önemli ilim ve devlet adamlarından Sinan Paşa, *Ma'ârif-nâme*'sinde meşhur eseri *Tazarru'-nâme*'yi yazma amacından ve usulünden bahsederken:

Allâhu Te'âlâ hazretiniün kemâl-i tevfik ve inâyetiyle ve ervâh-ı mutahharanun rûhâniyyetleri berekâtıyla bir kaç ayun içinde bir Tazarru'-nâme yazup tertîb eyledüm Hak hazretiniün nu'ût-ı kerîmesinde her ne ki hâturuma geldi söyledüm gâh olurdu ki bir meclisde üç dört varak yazardum germiyyetden bilmezdüm n'eylerdüm ne iderdüm ma'ânî düirri gelürdi ben tahrîr iderdüm ve ma'ârif düirri dökilürdi ben takrir iderdüm egerçi ol nüsha bir Türkî kitâb gibidür sûretde ammâ câmi'-i envâ-ı 'ulûmdur hakikatda her tâyife hazz alsun diyü Türkî diline sokup tururam ammâ ehli bilür ki ben anda ne nükteler kasd idüp dururam", "Allâh hazretiniün lutfıyla ol kitâbı âhirine iletüm gördüm cihân bâğında bir tâze gülistân düzetdüm ışk ehline yine bir yeni sâz öğretdüm ve derd ıslarına bin dürlü zâr u niyâz öğretdüm şevk erenlerini pür velvele ve cûş kıldum" ve "Felek tâkında yine bir kandîl-i zer asdum ki dil ehline şevkî güneş nûrını basdum rûhâniyân meclisini bir şem' düzdüm ilâhî vü 'uşşâk hengâmesine bir 'ışknâme yazdum kemâhî, cân tûtfisine gönül mısırından şeker getürdüm... dâmen-i 'âhir zamânı cevâhir-i kelimâtumla toldurdum ve yük yük sühen güherlerini dost yolına nisâr kıldum (Ertaylan 1961: 25-26).

demiş, Allah'ın izni ile ve Türkçe sâyesinde felek tâkına bir altın kandil asılmış, aşk sahiplerine yeni bir saz, dert sahiplerine bin türlü yalvarıp yakarma öğretilmiş, şevk sahiplerini kendinden geçercesine coşturmuş, bir aşk mektubu

yazıldığını belirtmiştir. Sinan Paşa, bu eseriyle cihanın bağında yepyeni bir gül bahçesi ortaya koyduğunu, can papağanına gönül Mısır'ından şeker getirdiğini, âhir zamanın eteğini söz purlantaları ile doldurduğunu ve yük yük söz incilerini sevgilinin yoluna saçtığını söylemiştir. *Türk dili ile bu hazineyi ifade eden Sinan Paşa*, dili nasıl kullandığının ve niçin Türkçe yazdığının farkında olarak hizmetini kendi kendine söylemektedir (Yavuz 1983: 42). Bu da Sinan Paşa'da bilinçli bir dil görüşü olduğunu göstermektedir.

Alî Şîr Nevâî

Türkçenin büyük şairlerinden olan Alî Şîr Nevâî özellikle *Muhakemetü'l-Lugateyn*'i Türklük ve Türkçecilik şuuruyla, dönem ve bölge itibarıyla Türkçenin genç Türk şairlerin gözünde değersizleşen durumunu göz önünde bulundurarak kaleme almıştır. Farsça ve Türkçe iki dilde de eserler meydana getirerek maharetini gösterdikten, dönemin genç şairlerinin örnek aldığı bir isim olarak tescil olduktan sonra, elli sekiz yaşında olgun bir şair ve devlet adamı olarak yazmıştır. Bu şekilde eserindeki tespitlerinin çok daha etkili olduğu söylenebilir.

Eserin yazılış amacı, pek çok bakımdan Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğu üzerinedir (Özönder 1996: 4, 9-10). Nevâî, bu kadar zengin ve güzel bir dil dururken, bunu hor görüp Farsça yazan ve bunu marifet sayan genç Türk şairlerine "Farsların binde biri bile Türkçe bilmemekte, konuşmamakta, konuşsa bile acemiliği hemen ortaya çıkmaktadır." diyerek uyarıda bulunmuş, onlara örnek olmak istemiştir. Eserde önceleri kendisinin de bu akıma katıldığını ama sonradan uyanarak doğru yolu bulduğunu ve Farsçayı tercih eden şairlerin nasıl bir yanılığa düştüklerini de beyan etmektedir (Akar 2013: 190).

O çağlarda edebi dilin Farsça olduğu ve aydın çevrelerde Farsça konuşulduğu düşünülürse, böyle dönem ve coğrafyada bu gibi düşüncelerin ileri sürülmesindeki önem ve değer kendiliğinden meydana çıkmaktadır (Levend 1968: IV/4).

Nevâî tüm bu açıklamalardan sonra Türkçenin kelime hazinesinin çok daha geniş olduğunu, Türkçenin cinaslı ve şiir sanatları bakımından daha elverişli kafiye imkânları sunan bir dil olduğunu örneklerle açıklamıştır. Ayrıca

her kavram için ayrı bir kelimenin mevcudiyeti ve Türkçede eklerle yeni kelimeler türetmenin çok daha kolay olduğu gibi hususlara da değinmiştir.

Tüm bu ifadeler, Cevat Heyet ve Mehmed Hüseyin Şehriyar gibi çağımızın büyük fikir ve sanat adamlarına ilham kaynağı olmuş, onlar da bu hususta Alî Şîr Nevâî'yi destekleyen eserler meydana getirmişlerdir.

Molla Aşkî

15. yüzyıl şairlerinden olan Aşkî, şehzadelikten itibaren Fatih Sultan Mehmed'in yanında bulunmuş, onun iltifatına mazhar olmuş bir divan şairidir. Türkçenin edebiyat diline dönüşme aşamalarının önemli bir evresinde ve mahallileşme akımının etkili olmaya başladığı dönemlerde bir gazelinde:

Eğerçi Türkî-durur nazm-ı âb-dârum lîk

Derî vü Tâziye komaz letâfeti mikdâr (Şentürk ve Boşdurmaz 2012: 156-157).

demiş, parlak nazmı her ne kadar Türkçeyse de Farsça ve Arapçaya biraz olsun letafet bırakmayacak derecede kuvvetli olduğunu ifade etmiştir. Başlangıçtan itibaren 15. yüzyıl sonlarına kadar Anadolu sahasında eser veren çoğu şair ve müellifin eserlerinin başında Arapça ve Farsça yazabildikleri halde herkes anlasın diye Türkçe yazdıklarını belirttikten sonra Türkçenin, özellikle nazım için tatsız bir dil olduğu gerekçesiyle böyle bir teliften dolayı okuyucudan özür diledikleri görüldüğü halde adeta gelenekleşen bu tavır karşısında Aşkî'nin Türkçe şiirleri hakkında söylediği bu söz oldukça dikkat çekicidir (Şentürk ve Boşdurmaz 2012: 593).

Necâtî

Osmanlı sahasının mühim tezkireci ve tarihçilerinden Sehî Bey, Latîfî, Kınalızâde Hasan Çelebi, Gelibolulu Ali, Kâtip Çelebi gibi şahsiyetlerin, övgüyle bahsettikleri Necâtî; 15. yüzyılda kemale eren divan şiirin önemli şairlerinden biridir. Şeyhî ve Ahmed Paşa ile dönemin en üstün şairlerinden kabul edilen şair, kendi şiir ekolünü oluşturmuş, pek çok şaire örnek teşkil edecek güçlü şiirler kaleme almıştır (Macit 2010: 23).

Bu şiirlerinde halk diline ve psikolojisine yakın, nüktelerle süslü fakat güçlü bir dil hâkimiyeti vardır. Kelime hazinesindeki zenginlik, kullandığı teşbih ve mecaz unsurlarındaki orijinallik, ifadesindeki rahatlık, rindane edası,

söylediklerini yeri geldikçe atasözü ve deyimlerle süslemesi, kafiye ve rediflerini çoğunlukla Türkçe kelimelerden seçmesi, daha 15. yüzyılda konuşma diliyle şiir yazmada başarı göstermesi, Türkçeyi büyük bir başarıyla aruza uygulayabilmesi de onun önemli özelliklerindedir (Tarlan 1986: 550). Necâtî divanında yer alan şu mısralarda dildeki sadeliğin ve Türkçenin güzelliklerini yansıtmaları bakımından oldukça önemlidir:

Cân tabîbisin senün geldüğün uman hastalar
Hoş dirilür derd ile dermâna olmaz âşinâ
Ey bana sen ağlamakla başa çıkmazsın diyen
Gözi yenmeyen kişi 'ummâna olmaz âşinâ (Tarlan 1997: 155).
Gamzen çalışır lâhzada kan eylemek ister
Bûsen dürişür anı yalan eylemek ister
Cânâne gelir sohbeta, gelmez değil, amma
Kendüzini can gibi nihân eylemek ister
Ben kasd iderim saklamğa 'ışkunı amma
Gönlüm talabur âh ü figân eylemek ister (Tarlan 1997: 236).
Gözün yaşından umardum kapun tavâf itmek
Velî çok akçelü olur ki hac nasîb olmaz (Tarlan 1997: 281).

Şah İsmail

Genç yaşta bir mezhebin başına geçen ve devlet kuran, küçük yaşlardan itibaren Nizâmî, Habîbî, Nesîmî ve Alî Şîr Nevâî gibi Türk şairlerden etkilenecek şiir yazmaya başlayan Şah İsmail, kısa süren hayatı sürekli savaşlarla geçmesine rağmen şiirden hiçbir zaman kopmamıştır. Şiirini ideolojisini yayan bir vasıta şeklinde kullanmakla birlikte şair bir yaratılışa sahip olduğundan beşeri, lirik, sanat değeri yüksek şiirler de yazmıştır. Hatta Bağdat seferinde Fuzûlî ile tanışmış, Fuzûlî de *Beng ü Bâde'*yi ona ithaf etmiştir (Anıl 2010: 256).

Şiirlerinde "Hatâî" mahlasını kullanan Şah İsmail, Azerbaycan edebiyatının en önemli şairlerindedir. Şiir yazacak derecede Arapça ve Farsça bilmesine rağmen Türkçe yazarak Azerbaycan edebiyatının gelişmesinde önemli rol oynamış, aruz ve heceyle yazdığı şiirleriyle, Azerbaycan edebiyatının Nesîmî ve Fuzûlî arasındaki dönemin en güçlü temsilcisi olduğunu kanıtlamıştır.

Özellikle heceyle yazdığı şiirler Anadolu'da gelişen tekke edebiyatını büyük ölçüde etkilemiştir (Özmen 1998: 117).

Şiirlerinde oldukça saf bir Türkçe kullanması, resmi dil olarak Türkçeyi kullanması, hatta Yavuz Sultan Selim'in kendisine yazdığı Farsça mektuplara Türkçe karşılık vermesi onun Türkçe sevgisini gösteren örneklerdendir (Akpınar 1981: 153). Ayrıca bu muhabbeti kendisinden sonra gelen pek çok takipçisini ve tasavvuf şairini de etkilemiştir. Özellikle koşma, bayatı ve bir örneği verilen geraylılarındaki¹ üslubu diline verdiği değeri göstermekte, Yunus Emre'deki duru Türkçeyi hatırlatmaktadır:

Sözünü bir söyleyenin
Sözünü eder sağ bir söz
Pir nefesin dinleyenin
Yüzünü eder ağ bir söz
Bir söz vardur halk içinde
Dahi söz var hulk içinde
Olmaya ki delk içinde
Deyesen çarha dağ bir söz
Sözünü yahşi bişirgil
Yahşi us ile düşürgül
Yaramazını şaşirgil
Canına olur dağ bir söz
Şah Hetâî âyâtından
Sözün söyle öz zâtından
Olmaya kim pîr katından
Seni ede irag bir söz (Cavanşir ve Necef 2006: 491-492).

Fuzûlî

Klasik şiirimizin tartışılmaz en büyük şairlerinden biri Fuzûlî'dir. Bağdat ve çevresinde konuşulan Azeri şivesinin Türkmen ağzıyla şiirler söyleyen Fuzûlî, bu yönüyle Anadolu Türkçesine çok yakındır. Hem Azeri hem de

1 Bayatı ve geraylı, mani ve semainin Azeri ve Türkmen halk şiirindeki benzer nazım şekilleridir.

Anadolu sahasında büyük bir şair olarak tanınmasının önemli nedenlerinden biri de dilindeki bu zenginliktir. Bu gerçeği dikkate alan Köprülü, Fuzûlî'yi Osmanlı ve Azeri sahası edebiyatlarının müşterek bir şahsiyeti kabul etmenin edebiyat tarihi bakımından zaruri olduğunu söyler (Karahan 1996: 242-243).

Fuzûlî'nin Türk dili sahasındaki asıl büyüklüğü ve hizmeti, Türkçeyi adeta milli bir heyecanla, şuurla severek onu diğer dillerden üstün görmek ve üstün hale getirmek yolundaki çok kıymetli gayretidir. Fuzûlî, klasik Türk edebiyatında Türkçenin şiir dili olarak işlenmesine emek vermiş şairlerin başında gelen bir şiir ustasıdır.

Fuzûlî, Arapça ve Farsça gibi dönemin en üstün dilleri yanında henüz yeterince işlenmemiş olduğuna inandığı Türkçeyi, önce dikenli bir gül ağacına benzetmiş, sonra nasıl bu dikenli dallardan gül yaprağı bitiyorsa, güçlükleri olan Türkçe ile de gül yaprağı gibi ince şiirler söylemek istemiştir. Bu bakış açısının Alî Şîr Nevâî'nin *Muhakemetü'l-Lugateyn*'indeki ifadeleri hatırlattığını da belirtmek gerekir. Bir kıtasında bu konuya değinen Fuzûlî zor olanı başararak daha güzele ulaşabilmek için Allah'ın yardımını istemektedir:

Ol sebebden Fârisî lafz ile çoktur nazm kim
Nazm-ı nâzik Türk lafziyle iğen düşvâr olur
Lehce-i Türkî kabûl-i nazm ü terkîb itmeyüp
Ekser-i elfâzı nâ-merbût u nâ-hemvâr olur
Bende tevfiğ olsa bu düşvârî âsân eylerem
Nev-bahâr olgaç dikenden berg-i gül izhâr olur (Parlatır 2014: 287)

Burada Farsça pek çok şiir söylendiğini, çünkü Türkçe ile şiir yazmanın zor olduğunu, sözlerin çoğunun birbiriyle uyumu olmadığı için Türk dilinin manzum eser yazmaya uygun olmadığını belirtmişse de şair, Allah'ın yardımını ile ilkbaharda dikenden gül yaprağı meydana geldiği gibi kendisinin de bu güçlüğü kolayca aşacağını belirtmiştir (Mazıoğlu 2007: 86).

Edebiyatımızdaki en güzel *Maktel-i Hüseyin*'lerden olan *Hâdikatü's-Suadâ'*'nin ön sözünde de Türkçeyi diğer dillerle karşılaştırmak ve onlar kadar üstün hatta onlardan daha güzel hale getirmek maksadındaki duygu ve düşüncelerini belirtmiştir:

Ey feyz-resân-ı 'Arab u Türk ü 'Acem
Kıldun 'Arabı efsah-ı ehl-i 'âlem
İtdün fusahâ-yı 'Acemi İsí-dem
Men Türkî zebândan iltifât eyleme kem (Güngör 1987: 17).

Burada ise Arap, Acem ve Türk milletlerine feyiz veren Allah'a dua etmektedir. Allah'ın Arap milletlerini dünyanın en fasih konuşan milleti olarak yarattığını, Acem fasihlerinin ise sözlerini İsa nefesi gibi cana can katan bir güzelliğe ulaştırdığını söylemiş, dili Türkçe olan kendisinin de bu iltifatlara mazhar olması için Allah'a yalvarmıştır (Banarlı 1998: 543).

Aruz ölçüsüyle Türkçe şiir söylemenin zor olduğu pek çok şair tarafından ifade edilmesine rağmen, Fuzûlî bu zorluğu aşmakla kalmamış, aruz ölçüsünü Türkçeye ustaca uygulamayı başarmıştır. Ayrıca Arapça ve Farsça kelimelerin ve tamlamaların bulunduğu mısralarda da daima Türkçe sentaksı hâkim kılmış, Türkçe kelimelerden yapılmış kafiye ve rediflere çokça yer vermiş, Türkçe deyim ve atasözlerini sıklıkla kullanmıştır (Mazıoğlu 2007: 94).

Bâkî

Klasik Türk şiirinin önemli isimlerinden olan Bâkî'nin de şiirlerinde temiz ve pürüzsüz bir İstanbul Türkçesini kullanmış olduğunu söylemek mümkündür. Arapça ve Farsçayı çok iyi bilmesine ve o dönemde manzumelerin sade bir dille yazılmasının hoş karşılanmamasına rağmen:

Sözüm vaf-ı leb-i la'lünle hem rengîn ü hem şîrîn

Adûlar nükteyi fehm eyleyemezler sâdedür dirler (Küçük 1994: 214).

diyerek şiirlerinde sade bir dil kullanmayı tercih ettiğini, dilde güzelliği anlayanların ancak düşman olabileceğini belirtmiştir (Erdoğan 2009: 137).

Tam bir İstanbul şairi olan Bâkî, İstanbul'un Türk kimliğine sahip semtlerinden biri olan Fatih'te doğmuş, büyümüş ve çevresinden yine tam bir halk ve İstanbul Türkçesi, bir ev ve aile lisanı elde etmiştir. Bu dil, Bâkî'nin şiirinde bir ömür boyu kazandığı kültür ve sanat lisanından daha köklüdür. Onun şiirine medreseden, ilim ve sanat dilinden girmiş kelime ve terkipler de adeta bunların İstanbul ağzında gerek ses gerekse tasarruf bakımından yoğrulmuş şekilleridir. Çok sayıda halk tabirini, halkın kullandığı şekilde kullanan Bâkî'nin bazı şiirlerinin bütününde görülen ağır dil, bir kısım şiirinde de ağır

bir tat gibidir. Bu şiirlerden geriye kalan dil çok sade ve tabii, hatta halis Türkçe bir söyleyiştir (Banarlı 1998: 592). Hüzün, sevinç, neşe, sitem ve daha birçok duygu unsurunu şiirlerinde yoğun ve etkili bir şekilde hissettiren şairin, oldukça canlı bir ifade tarzına sahip olduğu söylenebilir:

Takılır sana hançer gibi egri
Atılır ok gibi yâbâne togru (Küçük 1994: 345).
Şu sîb şekline girdi şafakda cirm-i kamer
Güzellenüp ola bir yanı sarı bir yanı al (Küçük 1994: 49).
Her yanadan ayagina altun akup gelür
Eşcâr-ı bâğ himmet umar cûy-bârdan (Küçük 1994: 329).
Cân la'lin eyler arzû yâr içmek ister kanumu
Yâ Rab ne vâdîdür bu kim cân teşne cânân teşnedür (Küçük 1994: 142).
Seni Yusûfla güzellikde sorarlarsa bana
Yusuflu bilmezsin ammâ seni ra'nâ bilürin (Küçük 1994: 325).

Aynı hassasiyetle sadeliğin ve halkın içinden gelmiş olmanın neticesi olarak şiirlerinde sıklıkla deyim ve atasözlerinden yararlanmış, 16. yüzyıl İstanbul toplum hayatının dilini şiirlerinde göstermiştir:

Âh itme na'l-i esbi nişânın görüp dilâ
Şâyed kimesne işide yirün kulağı var (Küçük 1994: 132).
Beni öldürmege gel ey püser ihmâl itme
Atalar dimediler hayr işi te'hîr ideler (Küçük 1994: 210).

Bazı beyitleri ise coşkunun bir güzellik anlayışını zekâ dolu çok ince bir nükte ile süsleyerek ifade etme tarzını seçmiştir:

Güzeller mihibân olmaz demek yanlışdur ey Bâkî
Olur va'llâhi bi'llâhi hemân yalvarı görsünler (Küçük 1994: 134).
Magrûr idün vefâsına bir şûhun ey gönül
Rüsvây-ı âlem eyledi şimdi cefâyı gör (Küçük 1994: 181).

Bâkî'nin ayrıca Arapçadan tercüme ettiği üç eserini de ağır bir dille yazdığı önsözleri bir tarafa bırakılırsa, tabii, temiz ve güzel bir Türkçe ile kaleme aldığını söylemek mümkündür.

Lâmi'î Çelebi

16. yüzyılın bir diğer önemli siması olan ve Câmî-i Rum sıfatına mazhar olacak kadar ilmine saygı duyulan Lâmi'î Çelebi de Türkçe yazmaktan gurur duyduğunu açıkça beyan etmiştir (Yavuz 1983: 48). Tercüme ve telif pek çok eserin sahibi olan şair, bir gazelinde:

Sen Muhammed âyet ü haydar dili medh ideli

Lâmi'î Selmân degül Türkî dilün Hassânı'dur (Burmaoğlu 1983: 117).

ifadeleri ile söylediği sözlere Türkî demiş ve bu dilin büyük şairlerinden biri olduğunu belirtmiştir.

Evliyâ Çelebi

Türk edebiyatının en meşhur seyyahı olan Evliyâ Çelebi'nin üslubu, seci-lerle süslü olmasına rağmen güçlü tasvir ve mizah gücüyle, canlı bir anlatım kazanmıştır. Özellikle dili kullanmadaki başarısı ve söz oyunlarına düşkünlüğü onun en belirgin özelliği olarak dikkat çekmektedir (Şentürk ve Kartal 2007: 473).

Evliya Çelebi'nin yazılarında genel olarak bir ifade güzelliği hâkimdir. Üslûbu ise yer yer görülen gramer hatalarına rağmen okuyucuyu cezbeder. Anlatımında rastlanan yazı diline uymayan bazı şekiller, ilgili yöre halkının konuşma dilini verme amacına yönelik olmalıdır. Nitekim Evliya Çelebi gezdiği yerlerdeki halkın diline ve konuşma şekillerine özel bir önem vermektedir. Sade ve samimi ifadesi, konuşur gibi kaleme alınmış cümlelerle herkese hitap etmeyi amaçlamıştır (Maden 2008: 150).

Seyahatnâme'nin diğer mühim bir özelliği de kendi asrının konuşma dilini bugüne kadar yaşatmasıdır. Özellikle sanatlı bir dil kullanmaktan kaçınan; bilgi, görgü, resim ve masal unsurlarıyla süslü orta bir dil kullanan (Banarlı 1998: 690) Evliyâ Çelebi, karşılaştığı veya karşılaştırdığı birçok şahsiyeti 17. yüzyılda halk arasında yaşayan bir dille konuşturmuş, bu arada halk deyimlerini ve halk tekerlemelerini aynen yazıya geçirerek kendi devri için çok kıymetli bir dil, kelime ve ifade hazinesi bırakmıştır. Onun Türkçeleşmiş bazı kelimeleri halk dilinde kullanıldığı yanlış halleriyle kullanışı da ifadesinin halk diline ne kadar yakın olduğunu göstermektedir:

Hattâ efoâh-ı nâsda darb-ı meseldir kim bir dervîşe “Kanden gelirsin?”, derler. “Berf rahmetinden gelirim”, der. Ol ne diyârdır, derler; sovuksdan “Ere zulüm” olan Erzurûm’dur, der. “Anda yaz olduğuna râst geldin mi”, derler? Dervîş eydür: “Va’llâhi on bir ay yigirmi tokuz gün sâkin oldum, cümle halkı yaz gelir derler, ammâ görmedim”, der. Hatta bir kere bir kedi bir damdan bir dama pertâb ederken mu’allakda donup kalır. Sekiz aydan Nevrûz-ı Harzemşâhî geldikte mezkûr kedinin donu çözülp murnav deyiüp yere düşer (Gökyay, Dankoff, Kahraman vd. 1996: 133).

(Halkın ağzında şöyle bir fıkra vardır: Bir dervîşe “nerden geliyor-sun” demişler. “Kar rahmetinden geliyorum” demiş. “O ne diyardır” demişler. “Soğuktan ere zulüm olan Erzurum’dur” demiş. “Orada yaz olduğuna rast geldin mi” demişler. “Vallahi, 11 ay, 29 gün sakin oldum. Halk hep yaz gelecek dediler. Ben göremedim” demiş. Bir diğer fıkra da şudur: Kedinin biri bir damdan diğer dama sıçrarken muallâkta donup kalmış. Sekiz ay sonra Nevrûz-ı Harzemşâhî geldikte don çözü-lünce miyavlayarak yere düşmüş (Kahraman ve Dağlı, 2013, 138).)

Nedîm

Lale devri şairi olarak nitelendirilen Nedîm, mümkün olduğunca Farsçadan uzak durması ve şiire millî bir ses getirmiş olma başarısı ile Fuzûlî, Nef’î gibi şairlerden üstün kabul edilmiş, Namık Kemal tarafından “Osmanlı şairlerinin en güçlüsü ve Türk dilinin en büyük şairi” olarak övülmüştür (Gibb 1999: 287).

Nedîm halk Türkçesinin sayısız söyleyişini en tabii ve samimi bir eda içinde nağmeleştirmiştir. Mesela sevdiklerine “canım”, “sevdiğim”, “kurban olduğum” gibi halk söyleyişleriyle veya “efendim” gibi İstanbul terbiyesinin gereği ifadeleri kullanarak hitap etmiştir (Banarlı 1998: 759):

Sevdiğim cânım yolunda hâke yeksân olduğum

Iyddır çık nâz ile seyrâna kurbân olduğum

Ey benim ‘aşkında bülbül gibi nâlân olduğum

Iyddır çık nâz ile seyrâna kurbân olduğum (Macit 1997: 251).

Şarkılardaki sadelik, şairin duygularının paralelinde yürür. Nedîm, sevgili seslenirken tıpkı bir sohbeti sürdürür gibi, konuşma dilinin sadeliğinden, akıcılığından yararlanır. Bu şekilde şiirlerine hiçbir divan şairinin varamadığı yerlilik ve millilik vermiştir (Erkul 2009: 171):

Sen böyle soğuk yerde niçin yatar uyursun
Bi'llâhi döğer dur hele dâyen seni görsün
Dahı küçüceksin yalnız yatma üşürsün
Serd oldu havâ çıkma koyundan kuzucağım (Macit 1997: 252).

Nedîm, divan ve halk edebiyatları arasındaki yakınlığı sağlamakla kalmamış, Alî Şîr Nevâî'nin bir gazeline Çağatay Türkçesiyle bir nazire yazarak sadece Anadolu Türkçesi değil, diğer sahalarda kullanılan Türkçe üzerindeki hâkimiyetini de göstermiştir (Horata 2004: 474).

Şeyh Gâlib

“Gül ateş, gülbün ateş, gülşen ateş cuybar ateş/ Semender-tıynetan-ı aşka besdir laleazar ateş” gibi meşhur beyitlerinde ses, şekil ve anlam mükemmelliği yakalayarak daha önce benzeri görülmemiş yüksek bir stil oluşturan (Köksal 2012: 135), sebk-i hindi gibi dil bakımından oldukça ağır bir akımdan da etkilenecek bu tarzda yazdığı şiirlerle de ön plana çıkan Şeyh Gâlib'in sade bir Türkçe ile söylediği şiirleri de mevcuttur.

Şeyh Gâlib, milletin dilindeki işlenmiş güzelliği ve bu dilin sesini duymuştur. Bu duyuşlardır ki içinde bulunduğu zamanın mahallileşme akımına onun da ruhu kaymış, o da sözlerini zaman zaman halk diline yerleşecek bir dil musikisi ile söylemiştir. Şiirlerinde yer yer kullandığı halk ağzı söyleyişler ve divan şiiri diline aksettirilmiş bir İstanbul Türkçesi bulunması da bundandır (Banarlı 1998: 772).

Tıpkı Nedîm gibi, Şeyh Gâlib'in de sade Türkçe ile şarkısı hatta hece vezniyle bir türküsü mevcuttur. Bir halk şairinin ağzından çıkmışçasına sade bir dille ve on birli hece ölçüsüyle yazılan türkü, Şeyh Gâlib gibi usta bir şairin halk dilinin güzelliğinden de etkilendiğini göstermesi bakımından önemlidir:

Tuğra çekmiş dest-i kudret kaşına
Cefâ takmış siyah perçem başına
Taze girmiş on üç on dört yaşına
 Gül fidanım henüz bulmuş çağını
 Şirin esmer şimdi bulmuş çağını
Kan bulaşmış hançerinin zağına
Neş'e gelmiş gözlerinin ağına
Yanaşılmaz goncasına bağına
 Gül fidanım henüz bulmuş çağını
 Şirin esmer şimdi bulmuş çağını (Alparslan 1988: 21).

Şiirlerindeki sade Türkçe izleri bunlarla da sınırlı kalmamış:

Derd-i 'aşkın ben senin bîhûde izhâr eylemem
Lâf edip âh u enîni kendime kâr eylemem
Hâsılı 'âlem bilir bu sırrı inkâr eylemem
Gizlesem de âşikâr etsem de cânımsın benim (Kalkışım 1994: 217).
Perçemin sevdâsı her şeb kıl ü kâlimdir benim
Bahs-i zülfün çok zamânlardır hayâlimdir benim
Sormak ayb olmazsa sultânım su'âlimdir benim
Kangı 'âşıkdır senin gönlünde gönlün kimdedir (Kalkışım 1994:
221-222).

ve benzeri pek çok mısra ile şarkı ve gazellerini süsleyerek İstanbul Türkçesi-
nin güzel örneklerini oluşturmuş, daha önce Edirneli Nazmî, Tatavlı Mah-
remî, Aydınlı Visâlî'de aynı dönemde de Nedîm'de görülen ve günümüzde
mahallileşme olarak adlandırılan akımın etkisi sade bir Türkçe ile şiirler yaz-
mış ve bu cereyana katılmıştır:

Dökdü omuzdan poşı saçağını
Açdı gönüller deli bayrağını
Vermedi bir kimseye Gâlib geçit
Kanda çevirdiyse söz ırmağını
Hazret-i Monlâyı bilenler bilir
Bilmeyenin kim çeke kulağını (Kalkışım 1994: 420).

Bu şahsiyetlerin haricinde Nesîmî, Güvâhî, Aydınlı Visâlî, Ahmed Paşa, Süleyman Çelebi, Hoca Mes'ûd, Tatavlı Mahremî, Edirneli Nazmî, Taşlıcalı Yahyâ, Şeyhülislam Yahyâ, Nev'izâde Atâyî, Şeyhoğlu, Tâcizâde Câfer Çelebi, Meâlî, Osmanzâde Tâib, Vâhid Mahtûmî, Mahtumkulu Firâkî, Mütercim Âsım, Keçecizâde İzzet Molla, Hızırağazâde Said Bey ve daha nice şahsiyet benzer fikir ve üslup çerçevesinde Türkçeyi edebî bir dil zevkiyle kullanmışlar, Türkçenin yetkin ve zengin bir dil olmasında büyük emekler sarf etmişlerdir.

Sonuç

Türkçe, sözlü edebiyat geleneğinde çok uzun zamandır kullanılagelmiş olsa da -özellikle Oğuz Türkçesi- yazılı edebiyat dili olarak kronolojik bakımdan Arapça ve Farsçadan daha sonra gelişimini tamamladığı için zaman zaman bu dillerin gerisinde kalmış hatta kendi şairlerince bile hor görülmüştür. Özellikle İslamiyet'in kabulünden sonra Türkçe, Türk edipleri tarafından dahi ilim dili olan Arapçadan; edebiyat ve devlet dili olan Farsçadan çok daha az tercih edilir hale gelmiştir. Kaşgarlı Mahmut, Karamanoğlu Mehmet Bey, Âşık Paşa, Alî Şîr Nevâî gibi aydınların bu konudaki tespit ve tedbirlerinin sebebi de Türkçenin düşürüldüğü bu durumdur.

Fakat İslamî Türk edebiyatının ilk dönemlerinden itibaren pek çok önemli isim; Türkçenin kullanılmasına yönelik görüş belirtmiş, eserlerinde Türk dilinin kelime ve anlam hazinelerinden istifade etmiş, sözlü gelenekteki güzelliklerden edebî eserlerinde yararlanmış, Türkçe kullanılması için tavsiyelerde bulunmuş ve Türkçe şiir yazmaktan gurur duyduklarını ifade etmiştir. Hatta Türkçenin hor görüldüğünden, Türklerin büyük kısmının dahi bu zenginliği idrak edemediklerinden şikâyet etmişler; bunun ancak cahilce bir görüş olduğunu, Türkçeyi yeterince bilmeyenlerin ancak başka dillere meyledebileceklerini vurgulamışlardır.

Bu çalışmada Türkçenin edebiyat diline dönüşme sürecinde, eserlerinde belirttikleri görüş veya kullandıkları üslupla bu açıdan Türkçeye hizmet etmiş şahsiyetler ele alınmıştır. Derlenen çalışmalarla birlikte tespit edilen noktalar da eklenerek Yusuf Has Hacıp, Ahmet Yesevî, Sultan Veled, Kadı Darîr, Gülşehrî, Fuzûlî, Bâkî, Nedîm, Şeyh Gâlib gibi şahsiyetlerin eserlerinden verilen örneklerle bu durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- AKALIN, Şükrü Haluk (2008). **Bin Yıl Önce Bin Yıl Sonra Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lugat'it Türk**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKAR, Ali (2013). **Türk Dili Tarihi**, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- AKPINAR, Yavuz. (1981). "Hatai", **Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi**, Dergâh Yayınları, İstanbul, C.4, ss.152-153.
- ALPARSLAN, Ali (1988). **Şeyh Gâlib**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ANIL, Adile Yılmaz (2010). "Şah İsmail, Edebiyat", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, C.38, ss.256.
- ARAT, Reşit Rahmeti (2008). **Kutadgu Bilig**, Kocabalı Yayınları, İstanbul.
- ATALAY, Besim (2013). **Kaşgarlı Mahmud Divanü Lûgat-it Türk**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- BANARLI, Nihat Sami (1998). **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BURMAOĞLU, Hamit (1983). **Lâmi'î Çelebi Divan**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- ERCÜLASUN, Ahmet Bican (2013). **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ERDOĞAN, Mehtap (2009). "Divan Şiirinde Mahallileşme Kavramı ve Bâkî Divanı'nda Bazı Mahalli Unsurlar", **Turkish Studies**, S.4/5, ss. 114-165.
- ERKUL, Rasih (2009). "Mahallileşme ve Nedîm'in Şarkıları", **Turkish Studies**, S.4/5, ss. 166-181.
- ERTAYLAN, İsmail Hikmet (1961). **Sinan Paşa Ma'ârifnâme**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- GIBB, E. J. Wilkinson (1999). **Osmanlı Şiir Tarihi**, Çev. Ali Çavuşoğlu, Akçağ Yayınları, Ankara.
- GÖKYAY, Orhan Şaik, DANKOFF, Robert ve KAHRAMAN, Seyit Ali. (1996). **Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- GÜNGÖR, Şeyma (1987). **Fuzûlî Hadikatü's-Sü'eda**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- HORATA, Osman (2004). "Nazım (Son Klasik Dönem)", **Türk Dünyası Edebiyat Tarihi**, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, C.5, ss. 443-551.

- İZ, Fahir ve KUT, Günay (1985). **Büyük Türk Klasikleri**, Ötüken-Söğüt Yayınları, İstanbul.
- KAHRAMAN, Seyit Ali ve DAĞLI, Yücel (2013). **Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- KALKIŞIM, Muhsin (1994). **Şeyh Gâlib Divanı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- KARAHAN, Abdülkadir (1996). "Fuzûlî", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, C.13, ss. 240-246.
- KARTAL, Ahmet (2017). "Türk Dilinin İnkişafında Önemli Bir Yeri Olan Şair: Yunus Emre", Yunus Emre Kitabı, Akçağ Yayınları, İstanbul, ss. 263-250.
- KORKMAZ, Zeynep (1995). **Türk Dili Üzerine Araştırmalar**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KÖKSAL, Mehmet Fatih (2012). **Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori**, Kesit Yayınları, İstanbul.
- KÜÇÜK, Sabahattin (1994). **Bâkî Divanı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (1968). **Ali Şir Nevaî Hamse**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- MACİT, Muhsin (1997). **Nedîm Divanı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- MACİT, Muhsin (2010). "Garip Şair: Necati", **Dil ve Edebiyat**, S.24, ss. 23-35.
- MADEN, Sedat (2008). "Türk Edebiyatında Seyahatnameler ve Gezi Yazıları", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S.37, ss. 147-158.
- MANSUROĞLU, Mecdut (1958). **Sultan Veled'in Türkçe Manzumeleri**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- MAZIOĞLU, Hasibe (2007). **Fuzûlî Üzerine Makaleler**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÖZMEN, İsmail (1998). **Alevi – Bektaşî Şiirleri Antolojisi**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ÖZÖNDER BARUTÇU, F. Sema (1996). **Ali Şir Nevâyî Muhâkemetü'l-Lugateyn**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- PARLATIR, İsmail (2014). **Fuzulî Türkçe Divan**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ŞENTÜRK, Ahmet Atillâ ve BOŞDURMAZ, Nurcan (2012). **Molla Aşkî Dîvân**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- ŞENTÜRK, Ahmet Atillâ ve KARTAL, Ahmet (2007). **Eski Türk Edebiyatı Tarihi**, Derghâh Yayınları, İstanbul.

- TARLAN, Ali Nihat (1986). "Necati İsa Bey", **Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi**, Dergâh Yayınları, İstanbul, C.6, ss. 548-550.
- TATCI, Mustafa (2016). **Divan-ı Hikmet Hoca Ahmed Yesevî**, Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- TİMURTAŞ, Faruk (1980). **Yunus Emre Divanı**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TÜRK, Hatem (2015a). "Türk Edebiyatında Anadolu'ya Geri Dönüş 1", **Türkiz**, S. 34, ss. 141-150.
- TÜRK, Hatem (2015b). "Türk Edebiyatında Anadolu'ya Geri Dönüş: Saray'dan Sine-i Millete", **Töre**, S. 24, ss. 6-11.
- ÜKÜBAYEVA, Layli. (2008). "Paha Biçilmez Edebî Miras: Kaşgarlı Mahmud'un Divan-u Lügati't-Türk'ü", **Uluslararası Divânu Lugati't-Türk Sempozyumu**, İstanbul, ss. 357-365.
- YAVUZ, Kemal (1983). "XIII-XVI. Asır Dil Yedigârlarının Anadolu Sahasında Türkçe Yazılış Sebepleri ve Bu Devir Müelliflerinin Türkçe Hakkındaki Görüşleri", **Türk Dünyası Araştırmaları**, S.27, ss. 9-57.
- YAVUZ, Kemal (2000). **Âşık Paşa Garîb-Nâme**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- YAVUZ, Kemal (ty_a). **Gülşehrî'nin Mantıku't-Tayrı (Gülşen-nâme) Metin –Aktarma**. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- YAVUZ, Kemal (ty_b). **Muînî'nin Mesnevî-i Murâdiyye'si**. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

CHILDREN'S LITERATURE AS A SOURCE OF INFORMATION: TURKISH CHILDREN'S NOVELS INTRODUCING THE OCCUPATIONS*

RESEARCH PAPER

Osman TURHAN¹, Bayram BAŞ²

* This article is based on an unpublished master's thesis entitled as "A Research on Occupations in Turkish Children's Novels"

1 R. A., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, os-mant@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4800-5786.

2 Assoc. Prof. Dr., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish Language, bbas@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3569-9395.

Geliş Tarihi: 25.10.2019 **Kabul Tarihi:** 05.12.2019

Abstract:

Knowing about occupations is essential in secondary school students' career development. Children's literature has a potential to be a resource for secondary school students to learn about the occupations. Based on this potential, which occupations are given in detail about Turkish children's novels, in other words which occupations are introduced in Turkish children's novels are examined in this study. It is designed as a holistic single-case study. Accordingly, ninety Turkish children's novels are identified as the object of this study by using criterion sampling. Then, document review is conducted on the object using occupational investigation and occupational classification criteria as data collection tools. The resulting data is examined with deductive and inductive content analysis. Findings show that many different occupations from various occupational fields are introduced in Turkish children's novels. Despite the fact that almost all of the novels examined introduce an occupation, a small number of occupations are introduced on average. Additionally, more emphasis is placed on a small occupational group. Turkish children's novels are adequate to introduce the occupations that secondary school students wish to have in the future. However, they are inadequate in offering occupations that will enrich their occupational world. Similarly, they are inadequate in introducing STEM occupations which include important occupations of today and the future. There is a direct proportional and inversely proportional relationship between the skill level and how much an occupation is introduced, and also between the prestige level of the occupations and how much an occupation is introduced. As a result, Turkish children's novels function as a vocational guidance and a source of occupational information. However, this function is very limited due to abovementioned reasons.

Keywords: Children's literature, Turkish children's novels, occupations, occupational information source, vocational guidance

MESLEKİ BİLGİ KAYNAĞI OLARAK ÇOCUK EDEBİYATI: TÜRK ÇOCUK ROMANLARINDA TANITILAN MESLEKLER

Öz: Meslekler hakkında bilgi sahibi olmak, ortaokul öğrencilerinin mesleki gelişimi açısından önemli bir faaliyettir. Çocuk edebiyatı, ortaokul öğrencilerinin meslekler hakkında bilgi sahibi olabileceği bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Söz konusu potansiyele dayanarak bu araştırmada Türk çocuk romanlarında hangi meslekler hakkında detaylı bilgi verildiği, diğer bir ifade ile hangi mesleklerin tanıtıldığı incelenmiştir. Araştırma bütüncül tek durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçüt örneklem ile inceleme nesnesi olarak doksan Türk çocuk romanı belirlenmiştir. Belirlenen inceleme nesnesi, meslek inceleme ve meslek sınıflandırma ölçütlerinden oluşan veri toplama araçları doğrultusunda doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler; tümdengelsel ve tümevarımsal içerik analizi teknikleriyle incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre Türk çocuk romanlarında birçok farklı mesleki alandan birçok farklı meslek tanıtılmaktadır. İncelenen çocuk romanlarının neredeyse tamamında meslek tanıtılmasına rağmen, ortalama olarak az sayıda meslek tanıtılmaktadır. Ayrıca küçük bir meslek grubunun tanıtılmasına diğerlerinden daha fazla odaklanılmaktadır. Türk çocuk romanları ortaokul öğrencilerinin gelecekte sahip olmak istediği meslekleri tanıtmakta yeterlidir. Ancak onların mesleki dünyasını zenginleştirecek meslekleri sunmakta yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde bugünün ve geleceğin önemli mesleklerini içeren STEM mesleklerini tanıtmakta da yetersiz kalmaktadır. Mesleklerin beceri düzeyi ile tanıtılma düzeyi arasında hem doğru orantılı hem de ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde mesleklerin prestij düzeyi ile tanıtılma düzeyi arasında da hem doğru hem de ters orantılı ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak Türk çocuk romanları mesleki bilgi kaynağı ve mesleki rehber olma işlevine sahiptir. Ancak belirtilen yetersizlikler nedeniyle bu işlevi oldukça sınırlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Türk çocuk romanları, meslekler, mesleki bilgi kaynağı, mesleki rehberlik

Introduction

Vocational guidance is a service provided for a person to choose an occupation which suits him/her (Razon, 1983, p. 23). In vocational guidance which constitutes one of the important guidance services of primary school level; students are assisted in acquiring information related to occupations, evaluating this information, and deciding to choose a specific occupation (Barkırcıoğlu, 2005, p. 69). Accordingly, vocational guidance at secondary school level centers around students' research (Akos et al., 2011, p. 211). In this context, students are assisted to conduct research to better explore both their own characteristics and the world of occupations (Yeşilyaprak, 2013, p. 227). At the same time, students' natural tendency towards the occupations in this period is utilized within the scope of vocational guidance and detailed information is presented about the occupations which a child is interested in (Tan and Baloğlu, 2011, p. 144).

It is a very challenging process to provide children with sources of information about the occupations and to guide them (Tricot, 2002, p. 3). Because children do not have access to information about occupations for various reasons such as they do not know which occupational information they need, they do not know where to find the occupational information they need, and they are not aware of the existence of occupational information sources (Harris and Dewdney, 1994). In this regard, it can be stated that occupational information resources have a key role in accessing occupational information.

Occupational information can be deliberately presented to children by second or third parties through specific sources of information. Besides, children can learn consciously or unconsciously from the sources of information around them without other parties (Julien, 1999, p. 38). The resources provided to children within the scope of vocational guidance are often predetermined and are consciously made available to children to provide certain benefits (Dykeman et al., p. 2001). While using such resources, children are subjected to guidance and various interventions in order to have access to occupational information. However, children are becoming more individualized and free (Haddon, 2004, p. 39). As a result of this situation, children have become quite open to the influence of the close environmental resources consisting of people such as family, friends, teachers and distant environmental resources con-

sisting of media tools and famous people consciously or unconsciously (Bright et al., 2005, p. 23). Printed and electronic media resources contain many stimulating messages that children can easily comprehend and that about occupation choice (Jepsen, 1989, p. 75). With the help of these stimulating messages, children obtain various occupational information from media sources both consciously and unconsciously (Sampson et al., 2018, p. 124). Literature books which have the features of being one of these sources have important features such as expanding the thoughts about the occupations and gaining an occupational perspective (Maurer, 2015), influencing and assisting the choice of occupation (Carla and Pruden, 2013; Nhundu, 2007; Weingarten, 1954) and influencing the perception towards occupations (Demir and Demirbaş, 2014; Trepanier-Street and Romatowski, 1999).

Although the main reason for reading fictional books covered by printed media is personal pleasure (Bawden et al., 2009, p. 75), it is possible to obtain information through such books (Ooi and Li-Liew 2011, p. 749). This information which is gained from fictional books is not only learned but also affect the real life of children (Gerrig and Prentice, 1991, p. 338). Moreover, this information which is based on fiction can have permanent effects on children's lives and can change their world view (Appel and Richter, 2007, p. 144). Naturally, children can regard fictional books as sources of information about the real world, and integrate the information they learn from fiction into the world of knowledge in their minds (Marsh, Meade and Roediger, 2003, p. 520). Fictional sources may contain different information when compared to non-fictional ones and consist of relational processes rather than individual elements (Marsh, Butler and Umanath, 2012, p. 453). In addition, fictional resources which help contextualize with their narrative structure may be more effective in acquiring information than nonfictional sources (Hopkins and Weisberg, 2017, p. 12). In fact, it can be observed that children learn better through fictional books than non-fictional books (Smith, p. 1993, 68). Accordingly, it can be stated that fictional books can be effective in learning occupations which are among the subjects that can be learned through fictional books (Putt, 2011, p. 1).

Fictional books are used by teachers as a source of information because their source is contexts specific to the real world (Marsh, Fazio, 2007, p. 397). It is common for these books to be selected for specific purposes and used in the teaching process in line with these purposes (Gareis, Allard and Saindon, p.

2009). In this deliberate choice made by second and third parties for children, fictional books are expected to have certain effects on children and children are expected to learn certain information. However, in order to enjoy the learning process and to be motivated to learn, children must be free to choose fictional books or at least have the right to express their thoughts (Towey, 2000, p. 134). Children tend to read the fictional books which are appropriate for their developmental level about the subjects they need if they choose the books on their own (Wilhelm, 2015, p. 20). Children's novels can be used as a natural resource in the occupational context, since children in the second stage of primary school are interested in future occupations (Huck, Hepler and Hickman, p. 1987) and children's novels (Akbayır and Şahin, 2005, p. 196) at the same time in line with their developmental features. In a more explicit way, when children are given freedom to choose and read fictional books starting from the beginning of the second stage of primary school, children's novels are considered as a resource in which the interest in occupations will be responded and the information needed for the occupations will be sought consciously.

Children do not always choose and read fictional books for a specific purpose and do not learn consciously through these books. Even if they read to obtain any information, "they can learn other unexpected and interesting information besides the information sought" (Erdelez, 1999, p. 25). Usually, this information which is not urgently needed may be used later (Moyer, 2007, p. 68). In addition, the fact that they actually need this information, which they've learned randomly by reading, may not be noticed until they read it (Williamson, 1998, p. 24). The information that children encounter and learn coincidentally in fictional books has the potential to influence their occupational preferences. This potential shows that fictional books are a source of random occupational information (Broussard and Doty, 2016, p. 5). The fact that students in the second stage of primary school regard the detailed information about the occupations as early and therefore postpone it (Edwards and Poston-Anderson, 1996, p. 216) shows that they will not consciously refer to the sources of information about the occupations. In such a case, their knowledge of the occupations will depend on their encounter with random sources of information - hence fictional books - and exposure to occupational knowledge.

As can be seen, fiction books have many positive features in the occupational context. However, some negative features should also be referred to. Accordingly, it is a strong possibility that the occupations found in the fictional books (if there is any) are not introduced in these books. If occupations are introduced in fictional books, it can be foreseen that there will not be many. Because, even if there is a fiction about the occupations, they must be presented in a narrative context with all the elements of the fiction. As for creating a narrative context, it requires a specific process and structure. In addition, it is often unclear which occupations are introduced in fictional books. This uncertainty persists unless books are presented to children after being read and reviewed by others and unless it is specified in the cover or introductory letter. Finally, it is unclear where and how an occupation is introduced. An occupation can be promoted both quickly in a paragraph and slowly throughout the text.

Theoretically, fictional children's books have the potential to be an important resource for learning the occupations, although they have some limitations. In line with this potential, the occupational aspect of fictional children's literature needs to be demonstrated. When the national and international research were examined, it was found out that fictional children's literature was neglected in the occupational context and no comprehensive research was conducted on it. In order to fill the gap in the literature, this research was conducted. This research is significant in terms of examining how fictional books receive support from children's needs for investigating and discovering the occupations, and in terms of the content they provide for those needs.

The aim of this study is to examine fictional children's books as a source of occupational information. For this purpose, following questions are sought:

- Which occupations are introduced in Turkish children's novels?
- At what skill level are the occupations introduced in Turkish children's novels?
- What is the status of Turkish children's novels in terms of promoting the occupations children want to have in the future?
- What is the status of introducing STEM occupations in Turkish children's novels?
- What is the prestige level of the occupations introduced in Turkish children's novels?

Method

Case study allows to collect in-depth information about a particular situation through the documents which possess characteristics of information source and to describe and exhibit the situation thematically (Creswell, 2016, p. 96), which is why this research is designed as a case study. This research is structured as a holistic single case study because one single case is examined and analysed on a single unit without any sub-category. Accordingly, “the status of Turkish children’s novels in introducing occupations” which displays the characteristics of a single case is examined in depth through “occupations” which display the characteristics of the only unit of analysis.

Research Subject

In the qualitative part of the research, the subject is determined by purposive sampling. According to this technique, the sample is considered upon and determined in advance for a specific purpose (Punch, 2005, p. 183). Accordingly, it is aimed that the children’s books to be in the genre of novel (because it is the most appropriate type to introduce occupations fictionally), realistic (because it is suitable to introduce genuine occupations) and appropriate for secondary school level (because secondary school children are in the period of research and discovery). In order to ensure the reliability of book selection, “Günışığı Kitaplığı”, “Tudem” and “Can Çocuk” which provide introductory information about children’s books is preferred. In the catalogs of these publishers, information about book genre (novels, stories, poems, etc.), subgenre (realistic, sci-fi, fantasy, etc.), target audience (primary, secondary, high school, etc.) and other characteristics (theme, subject, message, acquisition, etc.) is included. Based on these catalogs, a list of children’s books meeting the criteria is created. In order to ensure diversity, one book of each Turkish author is chosen based on probability. As a result of this selection, ninety Turkish children’s books are decided (Table 1). Finally, selected children’s books are reviewed by two field experts holding a PhD in children’s literature. Based on these reviews, selected books are deemed appropriate to be examined within the scope of the research.

Table 1. Examined Turkish Children's Novels

B1: Aık, . (2015/2014). <i>MenekŖe istasyonu</i> [A station called violet]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B2: Adalı, B. (2017/2013). <i>Atlantis'in çocukları 1</i> [Children of Atlantis 1]. İstanbul: Can ocuk.
B3: Ak, B. (2017). <i>Bulutlara Ŗiir yazan ocuk</i> [The child writing poems for the clouds]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B4: Ak, S. (2017/2016). <i>GkkuŖađı yazı</i> [Rainbow summer]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B5: Akal, A. (2017/2000). <i>Süper gazeteciler 1</i> [Wonderful journalists 1]. İzmir: Tudem.
B6: Akağuner, Z. (2009). <i>Zaman büyücülerini</i> [Time wizards]. İzmir: Tudem.
B7: Arya, D. (2017/2012). <i>Pera günlükleri 1 Körler ülkesi</i> [Pera diaries 1. Land of blinds]. İstanbul: Can ocuk.
B8: AŖıođlu, T. (2017/2015). <i>DüŖ deposu</i> [Dream store]. İstanbul: Can ocuk.
B9: Atilla, M. (2017/2010). <i>Parktaki gergedanlar</i> [Rhinoceros in the park]. İzmir: Tudem.
B10: Avcı akman, K. (2016). <i>Uyuyan topa</i> [Sleeping teetotum]. İstanbul: Can ocuk.
B11: Avun, B. (2016/2002). <i>İkiz gezginler İstanbul'da</i> [Twin travellers in İstanbul]. İzmir: Tudem.
B12: Aytuğ, G. A. (2017/2016). <i>Maya'nın ağacı</i> [Maya's tree]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B13: Baykurt, F. (2017/1979). <i>Yandım Ali</i> [Lovelorn Ali]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B14: BektaŖ, H. (2018/2011). <i>Yoküzler -1 İkiz gezegenler</i> . [Nofaces -1 Twin planets]. İzmir: Tudem.
B15: Bener, Y. (2016/2015). <i>Yaramaz babamla beter amcanın maceraları</i> [Adventures of bad dad and worse uncle]. İstanbul: Can ocuk.
B16: Bertan, İ. (2017/2005). <i>Hızlı Tosbi</i> [Speedy Tosbi]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B17: BilbaŖar, K. (2018/2006). <i>Yonca Kız</i> [Yonca Girl]. İstanbul: Can ocuk.
B18: Binyazar, A. (2017/2013). <i>KaçıŖ / GünüŖiŖma yolculuk 1</i> [Escape / Adventure to the sunlight 1]. İstanbul: Can ocuk.
B19: Boraloğlu, G. (2017/2013). <i>İimdeki ses</i> [The voice in me]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B20: Bozfrat, A. (2017/2008). <i>Sokakta tek başına</i> [Alone in the streets]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B21: Buhara, M. (2018/2013). <i>Uamayan kuŖ baykuŖ</i> [Owl the flightless bird]. İstanbul: Can ocuk.
B22: Bulut, Sü. (2017/2013). <i>Palavracılar kralı</i> [King of blah]. İstanbul: Can ocuk.
B23: Cemali, Z. (2017/2003). <i>Patenli kız</i> [The girl on roller-skates]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B4: Ceylan, S. (2016). <i>Gğün mavi kabuğu</i> [Blue shell of the sky]. İstanbul: Can ocuk.
B25: elik, B. (2015/2010). <i>Sınıfın yenisi</i> [New kid in class]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B26: etinel, F. (2014) <i>Ayasofya konuŖtu</i> [Talking Hagia Sophia]. İstanbul: GünüŖiŖi Kitaplığı.
B27: ınaroğlu, A. (2016/1997). <i>Mağo</i> [Mago]. İzmir: Tudem.
B28: Demiral, S. (2017/2014). <i>Parmak uçları</i> [Finger tips]. İzmir: Tudem.

- B29: Der, A. (2016/2015). *Darmadağın* [Messed up]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B30: Durgut, H. (2016/2011). *Kılıçık uçurtma* [Fishbone kite]. İstanbul: Can Çocuk.
- B31: Dursun-K, T. (2017/1991). *Hoşça kal küçük* [Good bye little one]. İstanbul: Can Çocuk.
- B32: Erbek, T. (2016/2011). *Tipi* [Blizzard]. İstanbul: Can Çocuk.
- B33: Fişekçi, T. (2016/2010). *Yeşil tatil* [Green vacation]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B34: Genç, G. (2015/2010). *Böcek orkestrasının muhteşem turnesi* [Magnificent tour of the insect orchestra]. İstanbul: Can Çocuk.
- B35: Geridönmez, S. (2017/2007). *Kolaysa ağlama* [Don't cry if you can]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B36: Göçmen, D. E. (2017/2012). *Bilmecenin izinde maceranın peşinde* [In pursuit of the adventure on the track of riddle]. İzmir: Tudem.
- B37: Güler, M. (2007). *Ayrılıktan çok aşktan fazla* [More than break up more than love]. İzmir: Tudem.
- B38: Gülü, F. (2017/2014). *Amber'in zaman kapsülü* [Amber's time capsule]. İzmir: Tudem.
- B39: Gümüşay, T. (2017/2001). *6 yıl tam pansiyon* [Six years full board]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B40: Gündüz, D. (2017/2016). *Bisküvi kutusundaki martı* [Seagull in a biscuit can]. İstanbul: Can Çocuk.
- B41: Güneş, E. (2012/2008). *Arada kalanlar* [Caught in the middle]. İzmir: Tudem.
- B42: Güneş, P. (2015/2013). *Fincan teyzenin kurabiyeleri* [Cookies of aunt Fincan]. İzmir: Tudem.
- B43: Güngör, A. (2016/2011). *Dedektif Bol Bel'in serüvenleri -1 Sözcük korsanı* [Inspector Bol-Bel's adventures – 1 Pirates of word]. İzmir: Tudem.
- B44: Işık, K. (2017). *Özgür çocuklar-1 Davetsiz misafir* [Free children-1 Uninvited guest]. İzmir: Tudem.
- B45: Işık, T. (2017). *Kime göre neye göre?* [According to whom and what?]. İzmir: Tudem.
- B46: İplikçi, M. (2017/2014). *Kömür karası çocuk* [The coal black child]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B47: İzbudak-Akıncı, F. (2016). *Üç yapraklı yonca* [Tree leaf clover]. İzmir: Tudem.
- B48: Kâhyaoğlu, E. (2014/2006). *Bıdır'ın günlüğü* [Diary of Bıdır]. İstanbul: Can Çocuk.
- B49: Karakaşlı, K. (2017/2014). *Dört kozalak* [Four pine cones]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B50: Karamuti, N. F. (2016/2013). *Şekercini Patyos* [Patyos the candy gin]. İstanbul: Can Çocuk.
- B51: Kavukçu, C. (2017/2013). *Yolun başındakiler* [At life's onset]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B52: Kılıçoğlu, H. (2016/2014). *On numara çocuklar* [Top ten kids]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B53: Kırıl, G. (2015/2014). *Umut sokağı çocukları* [The hope street kids]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B54: Korkmaz, S. (2010/2003). *Cankurtaran sövalyeleri İstanbul dehlizlerinde* [The knights of Cankurtaran in the underground galleries of İstanbul]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- B55: Kutlar Aksoy, S. (2010/2004). *Aşk kalır* [Love stays]. İzmir: Tudem.

-
- B56: Kür, İ. (2017/2010). *Mutlu ve Zor yıllar; Coşkun'un serüvenleri 1* [Happy and rough years; Coşkun's adventures 1]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B57: Okdemir, Ş. (2017). *Cennetin sahipleri* [Owners of the heaven]. İzmir: Tudem.
-
- B58: Okyay Ruhan, L. (2014/2012). *Leylek havada* [Wanderlust]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B59: Okyay, S. (2016/2010). *İlk romanım* [My first novel]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B60: Önderoğlu, N. (2016/2015). *Bana sesini bırak* [Lend me your voice]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B61: Öner, Ç. (2017/1990). *Gülibik* [Gülibik]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B62: Özakin, A. (2012/2007). *Ateşkıız ile Tarlakuşu* [Blazegirl and the Farmbird]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B63: Özcan, P. (2016 /2005). *Üstüme kar yağıyor* [Snow falling on me]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B64: Öztopçu, K. (2014/2009). *Saklıköy'ün kuşçusu* [The birdman of Saklıköy]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B65: Öztürk, G. (2017). *Ben bir hayaletim* [I am a ghost]. İzmir: Tudem.
-
- B66: Polat, R. (2014). *Devin şarkısı* [Song of the giant]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B67: Sarısayın, A. (2017/2013). *Köpeğimin adı Erik* [My dog's name is Erik]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B68: Saygı, S. (2016/2010). *Şimugula* [Shimugula]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B69: Saygın Armutak, Y. (2017/2012). *Baykuş yemini* [The owl oath]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B70: Selimoğlu, Z. (2017/1989). *Yavru kayak* [Baby boat]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B71: Sertbarut, M. (2017/2005). *Sisin sakladıkları* [Things that the mist covers]. İzmir: Tudem.
-
- B72: Servi, H. (2016/2014). *Yo-Yo* [Yo-Yo]. İzmir: Tudem.
-
- B73: Sever, D. (2017). *Gerçeklerin peşinde - 1 Büyük yarış* [Chasing after truths -1 Big race]. İzmir: Tudem.
-
- B74: Sezer, Ç. (2017). *Hayat pastanesi* [Life patisserie]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B75: Soğangöz, P. (2017/2009). *Narin* [Narin]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B76: Soysal, M. (2017). *Daralan* [In a tight spot]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B77: Şahan, G. (2011). *Yaz kampı* [Summer camp]. İzmir: Tudem.
-
- B78: Şahin, O. (2017/2012). *Kanatları yamalı kuş* [The bird with patch wings]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B79: Şeker, H (2017/2006). *Ayrı dünyalar* [Separate worlds]. İzmir: Tudem.
-
- B80: Tansel, M. (2017/2013). *Büyüyünce ne olacaksın?* [What will you be in the future?]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B81: Tapunç, Z. (2016/2014). *Sihirli yüzük* [Magical ring]. İzmir: Tudem.
-
- B82: Temiz, N. (2016). *Kanadımdaki deniz* [Sea on my wing]. İstanbul: Can Çocuk.
-
- B83: Tohumcu, A. (2017/2013). *Üç kişilik ordu; Eksimus serüvenleri 1* [Army with three soldiers; Eksimus adventures 1]. İstanbul: Can Çocuk.
-

-
- B84: Tok, G., & Çadırcı, Ü. (2008/2005). *Teneke kaplı İvan* [Tin coated Ivan]. İzmir: Tudem.
-
- B85: Tosuner, N. (2017/2015). *Kitabın adı* [Name of the book]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B86: Uslu, F. (2017/2012). *Çat kapı dayım* [My uncle out of the blue]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B87: Uşar, İ. (2017/2013). *Lataşiba: İki kentin arasında* [Latashiba: Between two cities]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-
- B88: Yardımcı, D. (2017). *Hayal sözleşmesi* [Dream contract]. İzmir: Tudem.
-
- B89: Yener, M. (2015/2003). *Mavi zamanlar* [Blue times]. İzmir: Tudem.
-
- B90: Ziyalan, N. (2015/2010). *Attım kapağı yurtdışına* [Sydney, here i come]. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
-

Data Collection Tool

Document analysis technique is administered in the research. Document analysis is the collection and examination of written and visual materials (Sönmez and Alacapınar, 2014, 95). Before conducting the research, researcher can form basic categories or themes to be used in document analysis based on the theories in the field (Yıldırım and Şimşek, 2013, 228). Accordingly, the categories to be used in document analysis are gathered from the literature before conducting the research.

The information which the secondary school students who are in the research and learning stage as a level of occupational development should have about the occupations (Kuzgun, 2009; Usluer, 2005; Yeşilyaprak, 2013) constitute the criteria used in document analysis. Through these criteria listed below, it was determined whether detailed information about the occupations was presented in Turkish children's novels, in other words whether the occupations were introduced or not.

- What are the duties within responsibility and tasks to be performed in the occupation?
- What are the individual characteristics required by the occupation?
- What tools and materials are used when doing the work in occupation?
- What kind of working environment and working conditions does the occupation have?
- What are the opportunities to find a job in the occupation?

- How much salary does the occupation offer?
- What kind of educational background/training/practice does the occupation call for?
- What are the opportunities for advancement and promotion in the occupation?
- What are other opportunities provided by the occupation?

The International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) was used to determine which occupations exist in Turkish children's novels, to associate and thus classify these occupations. This occupational classification system allows for a hierarchical grouping of occupations from specific to general. Thus, occupations in Turkish children's novels could be examined both individually and in groups.

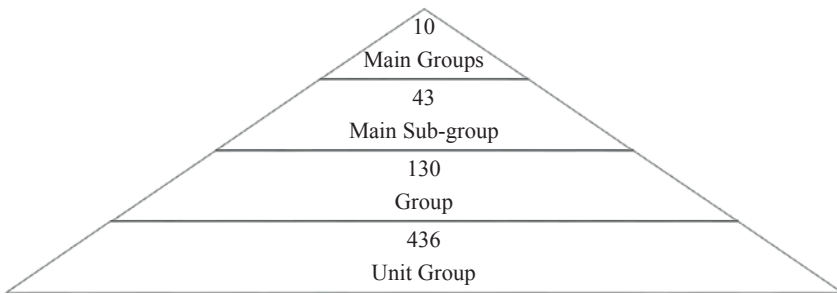


Image 1: ISCO-08 Occupation Classification System

Data Analysis

The data obtained from the research subject is examined by deductive content analysis, at the first stage. Analysis of relevant data according to pre-determined themes or categories is defined as deductive content analysis (Patton, 2014, 453). In this context, deductive content analysis is administered on the occupations identified in Turkish children's novels in accordance with the criteria in Table 2. At the second stage, the data obtained from the study object is analyzed by inductive content analysis. Inductive approach does not apply categorical constraints to the research data as in the deductive approach and it is ensured that frequent, dominant or important themes in the data appear in

the findings (Thomas, 2006, 238). Accordingly, occupations about which sufficient information is presented are clustered under “Introduced Occupations” category created by the researcher.

The strategy followed in examining the occupations identified in Turkish children’s novels and deciding whether the occupations are introduced is explained below.

- It was examined whether any information was provided for at least one criterion for the observed occupation. If no information was provided, the occupation was labelled as “not introduced”. If any information was provided under at least one criterion, it was proceeded to the next step. In the next stage, the quality of the information presented about the occupation was examined. Accordingly, the information presented for at least one criterion was handled in a holistic way. Accordingly, if the information provided about an occupation is detailed enough to introduce the relevant occupation, the occupation is labelled as “introduced”, otherwise labelled as “not introduced”.
- Which features of an occupation were introduced was not examined within the scope of the research. Giving detailed information within the scope of any occupational qualification was deemed sufficient to introduce the relevant occupation. While examining whether the information presented for the occupation is detailed or not, a strict criterion or list of criteria have not been adhered to. In view of this flexibility, it is assumed that the detailed information provided for only one feature of the occupation introduces the occupation. Similarly, when information on various features of an occupation is presented, it is assumed that the information which is partially detailed in each occupational characteristic introduces the occupation. Because, these pieces of semi-detailed information display a detailed structure when taken as a whole. In short, whether the occupations were introduced or not was decided according to the context in which the information was presented. For this reason, occupational information with varying levels of detail may show similar competences in the introduction of the occupations to which they relate. During the examination process of the observed occupations, the quality of the information presented was used as a criterion, but the

quantity of the information presented was not used as a criterion. The quantity element is considered as an indicator that reflects the "introduced" and "not introduced" status of an occupation. Accordingly, the space occupied by the information presented for the introduced occupation is limited to at least one paragraph or more. In addition, this introductory information may in some cases spread to consecutive pages, in some cases to part of the story and in some cases to the entire story. In some cases, no information is given to "not introduced" occupations, while in some cases very limited information can be provided. Accordingly, occupations those are not introduced are often limited in size to a few words and a few sentences.

- While examining the occupations encountered in children's novels, occupational information resources were used. In this direction, the accuracy of the information (work and tasks, tools and equipment, working environment and conditions, etc.) presented for an occupation in Turkish children's novels was checked. Inaccurate information was not included in the research.

In the last stage of the data analysis, the introduced occupations and occupational groups were examined and compared quantitatively (frequency, ranking, percentage). As a result of this comparison, they are labeled as high, medium or low level introduced occupations.

Finally, occupations and occupational groups introduced in Turkish children's novels were profiled. In this respect, first, studies investigating different occupations with different perspectives were examined. This review mostly covers national research. Then, within the scope of vocational guidance, introduced occupations were analyzed based on the studies focusing on the concepts of "education, importance, future and prestige".

Miles and Huberman's (1994) reliability formula [$\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$] is used in the data analysis process. According to the reliability formula, the alignment between the researchers is calculated as 90%. With a reliability score over 70%, it can be stated that data is analysed reliably.

Findings and Discussion

Introduced Occupations

In the examined ninety children novels, it was observed that a total of 105 different occupations were introduced. The frequency (f) of the findings for the distribution of the introduced occupations in each child novel is given. The list of books to which the book codes (B) belong is in Table 1.

The number of occupations which were introduced in Turkish children's novels: B16 (f=14), B90 (f=12), B37 (f=12), B78 (f=11), B1 (f=10), B30 (f=10), B17 (f=10), B80 (f=9), B55 (f=9), B42 (f=9), B84 (f=9), B58 (f=8), B72 (f=7), B39 (f=7), B31 (f=7), B5 (f=7), B71 (f=7), B88 (f=7), B23 (f=7), B8 (f=7), B4 (f=6), B63 (f=6), B52 (f=6), B73 (f=6), B60 (f=6), B6 (f=6), B62 (f=6), B26 (f=6), B27 (f=6), B51 (f=6), B38 (f=6), B41 (f=6), B2 (f=5), B46 (f=5), B15 (f=5), B74 (f=5), B79 (f=5), B19 (f=5), B56 (f=5), B69 (f=5), B9 (f=5), B89 (f=5), B66 (f=5), B40 (f=5), B83 (f=5), B53 (f=5), B12 (f=4), B67 (f=4), B35 (f=4), B77 (f=4), B36 (f=4), B14 (f=4), B11 (f=4), B54 (f=4), B10 (f=4), B13 (f=4), B81 (f=4), B61 (f=4), B50 (f=4), B57 (f=3), B76 (f=3), B64 (f=3), B33 (f=3), B45 (f=3), B3 (f=3), B7 (f=3), B75 (f=3), B68 (f=3), B32 (f=3), B20 (f=3), B86 (f=3), B85 (f=3), B65 (f=3), B87 (f=3), B82 (f=3), B59 (f=2), B43 (f=2), B29 (f=2), B47 (f=2), B21 (f=2), B28 (f=2), B34 (f=2), B44 (f=2), B18 (f=1), B49 (f=1), B25 (f=1), B22 (f=1), B70 (f=1), B48 (f=1), B24 (f=0).

According to the list above, at least one occupation is introduced in eighty-nine of ninety children's novels. Eighty-nine of the ninety children's novels is quite a high rate. However, in each of these children's novels, on an average 5 different occupations are introduced, ranging from 14-1. Therefore, it is observed that in each children's novel, occupations are introduced on a low level. It is also found out that children's novels do not differ significantly from each other in terms of the occupations it contains.

As stated before, a total of 105 different occupations are introduced in ninety children's novels examined. The total frequency of these occupations in different children's novels is 443. Since the frequency of some occupations in children's novels is the same, these occupations constitute 17 different rows according to their frequency. The frequencies (f) and ranking (r) of these occupations are presented below.

Introduced Occupations in Turkish children's novels: *Teacher* (f=55 r=1), *police officer* (f=20 r=2), *shopkeeper* (f=19 r=3), *medical doctor* (f=18 r=4), *education manager* (f=16 r=5), *driver* (f=13 r=6), *farmer-gardener* (f=11 r=7), *waiter* (f=10 r=8), *stall-street salesperson* (f=9 r=9), *journalist* (f=9 r=9), *musician-singer-composer* (f=8 r=10), *author* (f=8 r=10), *fisher* (f=8 r=10), *baker-pastry cook-confectioner* (f=8 r=10), *security guard* (f=7 r=11), *animal producer* (f=7 r=11), *visual artist* (f=7 r=11), *actor* (f=6 r=12), *cleaner-helper* (f=6 r=12), *managing director and chief executive* (f=6 r=12), *building caretaker* (f=5 r=13), *hotel manager* (f=5 r=13), *archaeologist* (f=5 r=13), *cook* (f=5 r=13), *hunter and trapper* (f=5 r=13), *child care worker* (f=5 r=13), *restaurant manager* (f=5 r=13), *announcer on radio, television and other media* (f=4 r=14), *clown-magician-acrobat etc. artist* (f=4 r=14), *mail clerk and postman* (f=4 r=14), *hairdresser-beautician* (f=4 r=14), *film, stage director and producer* (f=4 r=14), *nurse-midwife* (f=4 r=14), *academician* (f=4 r=14), *non-commissioned armed forces officer* (f=4 r=14), *architect* (f=4 r=14), *veterinarian* (f=4 r=14), *shop sales assistant* (f=4 r=14), *policy and planning manager* (f=4 r=14), *legislator* (f=4 r=14), *biologist-botanist-zoologist* (f=4 r=14), *psychologist* (f=3 r=15), *athlete-sport player* (f=3 r=15), *photographer* (f=3 r=15), *tailor-dressmaker* (f=3 r=15), *carpenter-joiner* (f=3 r=15), *pet groomer-animal care worker* (f=3 r=15), *travel guide* (f=3 r=15), *transport conductor* (f=3 r=15), *handcraft worker* (f=3 r=15), *transport clerk* (f=3 r=165), *engineer* (f=2 r=15), *lawyer-prosecutor-judge* (f=2 r=16), *sports coach-sports instructor* (f=2 r=16), *machinery mechanic and repairer* (f=2 r=16), *commissioned armed forces officer* (f=2 r=16), *ships' captain* (f=2 r=16), *mining and construction labourer* (f=2 r=16), *dentist* (f=2 r=16), *secretary* (f=2 r=16), *scientist* (f=2 r=16), *astrologer-fortuneteller* (f=2 r=16), *physicist* (f=2 r=16), *finance manager* (f=2 r=16), *senior government official* (f=2 r=16), *chemist* (f=2 r=16), *cabin attendant-ship's steward* (f=2 r=16), *receptionist* (f=2 r=16), *museum technician* (f=1 r=17), *miner* (f=1 r=17), *camera operator* (f=1 r=17), *dancer* (f=1 r=17), *sheet metal worker* (f=1 r=17), *kitchen helper* (f=1 r=17), *museum curator* (f=1 r=17), *firefighter* (f=1 r=17), *bank teller* (f=1 r=17), *customs officer* (f=1 r=17), *prison guard* (f=1 r=17), *construction supervisor* (f=1 r=17), *detective* (f=1 r=17), *antique dealer* (f=1 r=17), *butcher* (f=1 r=17), *technical service personnel* (f=1 r=17), *sewer-embroiderer* (f=1 r=17), *general office clerk* (f=1 r=17), *blacksmith* (f=1 r=17), *educational counselor* (f=1 r=17), *cashier-ticket clerk* (f=1 r=17), *consular officer* (f=1 r=17), *electronics mechanic* (f=1 r=17), *retail and wholesale trade manager* (f=1 r=17), *fashion model* (f=1 r=17), *technician* (f=1 r=17), *sales manager* (f=1 r=17), *health care assistant* (f=1 r=17), *zoo*

manager (f=1 r=17), *bailiff* (f=1 r=17), *fish farmer* (f=1 r=17), *pharmaceutical technician* (f=1 r=17), *mining labourer* (f=1 r=17), *crop farm labourer* (f=1 r=17), *village head* (f=1 r=17), *senior official of special-interest organization* (f=1 r=17), *geophysicist* (f=1 r=17).

Large Scale Occupational Groups

105 different occupations introduced in Turkish children's novels are gathered under 10 large scale occupational groups. The frequency (f), percentage (%) and ranking (r) of these occupational groups are given below.

In Turkish children's novels, *professionals* (f=167 %38 r=1) are introduced on a significantly high level. After this occupational group, there is a sharp decrease in the frequency. Accordingly, *services and sales workers* (f=106 %24 r=2) are introduced as the second most common in children's novels. These two occupational groups constitute more than half of the introduced occupations (f=273 %62).

Following the above two occupational groups in Turkish children's novels, there is a sharp decrease in the frequency. In this direction, *managers* (f=49 %11 r=3) are in the third place. This group of occupations are followed by *skilled agricultural, forestry and fishery workers* (f=32 %7 r=4), *craft and related trades workers* (f=25 %6 r=5), *technicians and associate professionals* (f=20 %5 r=6). These four occupational groups constitute the quarter (f=126 %28) of the introduced occupations.

The least introduced occupations in Turkish children's novels are *plant and machine operators and assemblers* (f=14 %3 r=7), *clerical support workers* (f=13 %3 r=8), *elementary occupations* (f=11 %2 r=9), *armed forces occupations* (f=6 %1 r=10). these four occupational groups constitute a very small proportion (f=44 %10) of all introduced occupations

Small Scale Occupational Groups

There are 38 small scale occupational groups under 10 large scale occupational groups introduced in Turkish children's novels. The frequency (f) and ranking (r) of these occupational groups are given below.

Within the scope of *professionals; legal, social and cultural professionals* (f=62 r=1), *teaching professionals* (f=59 r=2), *health professionals* (f=28 r=6), *science and*

engineering professionals (f=17 r=8), business and administration professionals (f=1 r=19) are introduced.

Within the scope of *services and sales workers; personal services workers (f=37 r=3), sales workers (f=34 r=4), protective services workers (f=29 r=5), personal care workers (f=6 r=15) are introduced.*

Within the scope of *managers; production and specialized services managers (f=16 r=9), chief executives, senior officials and legislators (f=14 r=10), hospitality, retail and other services managers (f=12 r=12), administrative and commercial managers (f=7 r=14) are introduced.*

Within the scope of *skilled agricultural, forestry and fishery workers; skilled agricultural workers (f=18 r=7), skilled forestry, fishery and hunting workers (f=14 r=10) are introduced.*

Within the scope of *Craft and related trades workers; food processing, woodworking, garment and other craft and related trades workers (f=14 r=10), metal, machinery and related trades workers (f=4 r=16), handicraft and printing workers (f=3 r=17), building and related trades workers (f=3 r=17), electrical and electronics trades workers (f=1 r=19) are introduced.*

Within the scope of *technicians and associate professionals; legal, social, cultural and related associate professionals (f=10 r=13), science and engineering associate professionals (f=4 r=16), business and administration associate professionals (f=4 r=16), information and communications technicians (f=1 r=19), health associate professionals (f=1 r=19) are introduced.*

Within the scope of *plant and machine operators and assemblers; drivers and mobile plant operators (f=13 r=11), stationary plant and machine operators (f=1 r=19) are introduced.*

Within the scope of *Clerical support workers; other clerical support workers (f=4 r=16), general and keyboard clerks (f=3 r=17), customer services clerks (f=3 r=17), numerical and material recording clerks (f=3 r=17) are introduced.*

Within the scope of *elementary occupations; cleaners and helpers (f=6 r=15), other elementary workers (f=2 r=18), labourers in mining, construction, manufacturing and transport (f=1 r=19), food preparation assistants (f=1 r=19), agricultural, forestry and fishery labourers (f=1 r=19) are introduced.*

Within the scope of *armed forces occupations; non-commissioned armed forces officers (f=4 r=16)*, *commissioned armed forces officers (f=2 r=18)* are introduced.

Occupational Skills

According to the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08), there are four levels of occupational skills structured around the content, complexity, scope and formal and informal level of education required to carry out the occupation. Accordingly, the first level is classified as the lowest and the fourth level as the highest skill level. Occupations at skill level 1 typically involve the performance of simple and routine physical or manual tasks. Occupations at Skill Level 2 typically involve the performance of tasks such as operating machinery and electronic equipment; driving vehicles; maintenance and repair of electrical and mechanical equipment; and manipulation, ordering and storage of information. Occupations at Skill Level 3 typically involve the performance of complex technical and practical tasks that require an extensive body of factual, technical and procedural knowledge in a specialized field. Occupations at Skill Level 4 typically involve the performance of tasks that require complex problem-solving, decision-making and creativity based on an extensive body of theoretical and factual knowledge in a specialized field (ILO, 2012).

In Turkish children's novels, 5 occupations were introduced at the first skill level ($f=11$), 45 occupations were introduced at the second skill level ($f=194$), 18 occupations were introduced at the third skill level ($f=32$), 37 occupations were introduced at the fourth skill level ($f=206$). The occupations which were introduced the most are at the fourth and second, the least are at the first and third skill levels. Accordingly, *mental skill, extended interpersonal skill (f=206)* and *hand skill, relatively advanced literacy and numeracy skill, good interpersonal skill (f=194)* come into prominence. *Technical skills, high level of literacy and numeracy and well developed interpersonal skill (f=32)*, *physical strength, and basic level of literacy and numeracy (f=11)* stays in the background. Hence, occupations with the highest skill level are introduced at a high level and occupations with the lowest skill level are introduced at a low level. However, it is seen that the occupations with lower skill level are introduced at a high level and the occupations with higher skill level are introduced at a low level. Accordingly, it is possible to say that the introduced occupations in Turkish children's novels exhibit a mixed structure in terms of skill level and skill type.

Occupational Preferences

Students in Turkey are limited to teacher, medical doctor, lawyer-judge-prosecutor, and engineer (Atli, 2016). As a matter of fact, when the occupations which secondary school students want to choose in the future are examined, it is seen that *education, health* (Balçın and Topaloğlu, 2018) and *teacher, medical doctor, police officer, nurse, engineer, lawyer-prosecutor-judge* (Canal, 2013) come into prominence. When other studies are examined, it is seen that students mostly preferred occupations such as *teacher, engineer, medical doctor, architect, lawyer-prosecutor-judge* (Tosun, 2013). Since such occupations are commonly seen in a social life, occupy a place in one's life intensively, and since their names are encountered frequently, students are interested in these occupations (Altay-Köse, Yangın, 2015, p. 60). It is seen that especially students who have little opportunity to learn about occupations prefer occupations such as *police officer, teacher and nurse* (Aktın, 2017).

Occupations such as *teacher, medical doctor and police officer* which are among the occupations that secondary school students were mostly interested in are introduced at a high level in children's novels. *Lawyer-prosecutor-judge and engineer* which rank among the most popular occupations of secondary school students are introduced at low a level. Similarly, some occupations which students are interested in such as *architect and nurse* rank among the occupations which are introduced at a low level. It is clear that preferred occupations are generally within the scope of *professionals*. In Turkish children's novels, *professionals* are introduced mostly. According to studies examined, it can be said that Turkish children's novels introduce occupations which are suitable for the occupational preferences of secondary school students by displaying different qualifications. In this respect, Turkish children's novels have a supporting and reinforcing role on occupational preferences.

Children encounter and learn about occupations such as *teacher, police officer, medical doctor, engineer, lawyer-prosecutor-judge, nurse* etc. in their daily lives, directly or indirectly. At this point, in order to make a difference, children's novels need to offer the opportunity to discover many different occupations which students rarely or never encountered in their lives. Because children's novels extend their lives which may be individual and monotonous, emotionally and intellectually, and offer a rich world with both realities of life

and fiction (Arici, 2016, p. 128). However occupations which students are not interested in at all and may encounter directly in their daily lives such as *shopkeeper, education manager, driver, farmer-gardener, waiter, stall-street salesperson, fisher, baker-pastry cook-confectionery maker, security guard, animal producer, cleaner-helper* are introduced at a significant level in Turkish children's novels. Similarly, occupations which students are not interested in at all and may encounter indirectly in their daily lives such as *musician-singer-composer, actor, author, visual artist, journalist* are also introduced at an important level. Among the other occupations introduced, there are many occupations that students do not prefer and may encounter directly or indirectly in their daily lives. In this respect, it can be said that Turkish children's novels do not have an occupational structure to promote the occupations outside the current world of the students.

STEM Occupations

Occupations in science, technology, engineering and mathematics (STEM) are critical to the development of a country, today's fastest growing and important occupations that will shape our future (Langdon, McKittrick, Khan and Doms, 2011, 1). These occupations are defined as the "occupations of the future" (Vilorio, 2014) because of their importance and potential. Similarly, they are regarded as the occupations which will shape of the future of Turkey (Turkish Industry and Business Association, 2017). Turkey is said to be in great need of making STEM education for students to acquire required qualifications (Akgündüz et al., 2015, p. 20). Turkey has been focusing on STEM education and STEM occupations more, recently. However, studies show that secondary school students have low or average interest in STEM occupations and their interest from 5th grade to 8th grade has decreased (Karakaya, Avgın and Yılmaz, 2018: Uğraş, 2019: Altan, Üçüncüoğlu and Zileli, 2018: Aydın, Saka and Guzey, 2017). Moreover, it is observed that secondary school students have incomplete or incorrect information about STEM occupations (Gülhan and Şahin, 2018).

Using real and fiction stories in STEM field enables students to learn about this field and affects their attitude towards it (Demircioğlu, Demircioğlu and Ayas, 2006: Pekmezci, 2014). At this point, there is an organic link between children's literature and STEM occupations both cognitively and affectively.

STEM occupations introduced in children's novels are listed as *architect, biologist-botanist-zoologist, engineer, scientist, physicist, chemist, geophysicist*. Considering that 105 different occupations are introduced in children's novels, it is seen that STEM occupations are in the minority. In addition, since all of these occupations are introduced at a low level, the impact of STEM occupations in children's novels is further diminished. Moreover, existing STEM occupations seem to be mainly related to *science* and *engineering* fields. Occupations based on *Mathematics* and *technology* are not introduced. Children are not as engaged with other fields as with technology in their daily lives. Therefore, it is noteworthy that occupations related to computer, internet and software are not introduced in children's novels.

As mentioned previously, Turkish children's novels have the potential to enable students to learn and to be interested in STEM occupations. This potential is important considering the fact that children in Turkey don't pay adequate attention to STEM occupations or that they have the incomplete or incorrect information. However, when the introduced occupations are examined, it is seen that Turkish children's novels fail to put it into practice.

Occupational Prestige

Occupational prestige is about how individuals or societies perceive, evaluate and develop an attitude towards an occupation (Seçer, 2007). Four main variables namely as living standards, reputation in a community, power and influence on people, and the value provided to society determine the prestige level of an occupation (Goldthorpe and Hope, 1972, p. 35). The sub-variables that determine the prestige of an occupation are education, salary, status, age, gender, seniority, culture, etc. (Habip, 2018). In this respect, a hierarchy is formed among the occupations in terms of prestige. Many studies around the world reveal which occupation has how much prestige. The number of current or comprehensive study on occupational prestige in Turkey is very limited. The occupational prestige surveys are problematic because of various reasons such as occupational reputation is ranked according to the subjective judgment of the researchers, occupational groups are formed by irregular occupation categories, very limited number of occupations are approached, etc. Due to the limitations specified in this section, merely "Occupational Reputation Scale in Turkey" which is quite extensive and detailed research

conducted by Sunar (2015) nationwide in Turkey with the support of state is taken into account. In this research, 126 occupations representing different occupational fields according to ISCO-08 were subjected to prestige ranking according to participant scores.

High skill level *professionals* and *managers* are regarded as highly prestigious by Turkish society. In Turkish children's novels, *professionals* are introduced at a high level. *Managers* are in the forefront of occupational groups, although they are introduced less than *professionals*. In Turkish society, low skill level occupational groups, especially *elementary occupations*, are seen as less prestigious. However, in Turkish children's novels, low skill level occupations are introduced at both high and low levels.

Among the highly prestigious occupations, *teacher*, *medical doctor* and *police officer* are introduced at a high level. Similarly *author* which is a highly prestigious occupation is also introduced at an important level. However, highly prestigious occupations such as *academician*, *lawyer-prosecutor-judge*, *dentist*, *commissioned armed forces officer*, *legislator*, *architect*, *psychologist*, *senior government official*, *engineer*, *non-commissioned armed forces officer*, *managing director and chief executive*, *nurse-midwife*, *veterinarian*, *scientist* are introduced at an average or a low level. Similarly, occupations which are introduced at an average or a high level such as *shopkeeper*, *driver*, *farmer-gardener*, *waiter*, *stall-street salesperson*, *journalist*, *musician-singer-composer*, *fisher*, *baker-pastry cook-confectionery maker*, *security guard*, *animal producer*, *visual artist*, *actor*, *cleaner and helper* and *building caretaker* are sometimes average mostly low prestigious occupations. Apart from these occupations, prestige level of approximately 30 occupations show similarities with the level that they are introduced. These similarities are particularly observed in low skill level occupations such as *crop farm laborers*, *mining laborers*, *health care assistants*, *cashier-ticket clerk*, *blacksmith*, *sewer-embroiderers*, *butcher*, *astrologer-fortuneteller*, *secretary*, *receptionist*. Additionally, in Turkey, STEM occupations such as *architect*, *engineer*, *biologist-botanist-zoologist*, *software and applications developer*, *chemist*, etc. are regarded mostly as highly prestigious, partly as average prestigious. However, as mentioned previously, a small number of STEM occupations are introduced in Turkish children's novels, and at a low level. In this respect, many occupations which are introduced at a high level are low-prestigious, many highly prestigious occupations are introduced at an average or a low level, some highly prestigious occupa-

tions are introduced at a high level, and for many occupations, there is a link between the level of prestige and the level at which occupation is introduced. There is a strong relationship between the prestige level and the occupations' introduction level at a low level, and a weaker relationship between the prestige level and the occupations' introduction level at a high level.

In Turkey, occupations with a high salary and a high employment rate, requiring good level of education, contributing directly to the society, which are executed with mental effort are seen as highly prestigious and occupations without listed qualifications are regarded as less prestigious (Sunar, 2015). Accordingly, in Turkish children's novels, it is more beneficial to introduce occupations according to the social perception. In other words, less prestigious occupations should be introduced less and highly prestigious occupations should be introduced more, if considered pragmatically. This expectation is both actualized and not actualized in Turkish children's novels. However, the difference between the prominent occupations in terms of prestige and the prominent occupations in terms of the introduction level limits the occupational quality of Turkish children's novels.

Result

Since many different occupations and occupational groups are introduced, Turkish children's novels can be defined as a source of occupational information. However, these novels generally focus on a limited number of occupations and occupational groups. Most occupations and occupational groups stay in the background. At the same time, a small number of occupations are introduced on average in each children's novel. These adversities restrict Turkish children's novels' being a source of occupational information. However, the fact that at least one occupation is introduced in almost all Turkish children's novels reinforces their function as a source of occupational knowledge.

Occupations introduced in Turkish children's novels support the current occupational aspirations and tendencies of the students. However, it is inadequate to introduce occupations that will provide students with an alternative occupational future and to enrich their occupational world. Similarly, they fail to introduce STEM occupations which include the most important occupations of today, and which are regarded as the occupations of future to the students. Therefore, it does not have the occupational structure to prepare

students for the occupational world of today and tomorrow. As the prestige level is determined according to education, salary, employment, etc. it is a negative situation in the occupational context for Turkish children's novels that the highly prestigious occupations are introduced less and the low prestige occupations are introduced more. However, it should be added that many occupations are introduced from the higher to lower level according to the prestige level. Finally, high skill level occupations and low skill level occupations are introduced at both high and low levels. As a result, it is possible to evaluate Turkish children's novels both positively and negatively in terms of vocational guidance. Therefore, a definite result cannot be reached. However, the dominance of negative situations limits the function of Turkish children's novels as a vocational guidance.

Why is it important for Turkish children's novels to be a source of occupational information and to provide vocational guidance? Because vocational counseling guidance services at the secondary school level are inadequate in Turkey (Karakaş, 2012; Önder, 2008; Özakca, 2008). The inadequacy of vocational guidance services in the school increases the importance of students to learn about the occupations through out-of-school activities. Secondary school students in Turkey spare notable time to read books as an extra curricular activity (Bayat and Çetinkaya, 2018; Deniz, 2015). Most of the books that secondary school students read are novels, and very few of them are informative books (Ministry of National Education, 2007, p. 29). Thus, secondary school students are naturally exposed to the occupations introduced in children's novels that are a part of their daily lives and gain knowledge about the occupations in a purposeful or a random way. At this point, what kind of vocational guidance that Turkish children's novels are will affect the occupational development of secondary school students.

References

- ABAD, C., & Pruden, S. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes?. *Frontiers in psychology*, 4, 1-4.
- AKBAYIR, S., & Şerife, Ş. (2005). Yaş gruplarına göre çocuklar için edebiyat [Literature for children according to age groups]. *Hece*, 104-105, 190-204.

- AKGÜNDÜZ, D, Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). A report on STEM education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?. İstanbul, Turkey: Aydın University.
- AKOS, P., Niles, S., Miller, E., & Erford, B. (2011). Promoting educational careers in planning in schools. In Bradley T. Erford (Ed.), *Transforming the School Counseling Profession* (pp. 202-221.. Boston, MA: Pearson
- AKTIN, K. (2017). A research on the career conciousness of 6th grade female students. *Kastamonu Education Journal*, 25(4), 1619-1634.
- ALTAY-KÖSE, T., & Yangın, S. (2015). Elementary school and primary school students' scientific career interests. *RTEÜ Journal of Social Science*, 1(1), 45-66.
- APPEL, M., & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10(1), 113-134.
- ARICI, A. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* [Children's literature and culture]. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ATLI, A. (2016). The investigation of high school students' career preferences in terms of ability, interest and career value. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 555-573.
- AYDIN, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). Science, technology, engineering, mathematic (STEM) attitude levels in grades 4th- 8th. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802.
- BAKIRCIOĞLU, R. (2005). İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma [Psychological counseling and guidance in primary, secondary and higher education]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BALÇIN, M., & Yavuz Topaloğlu, M. (2018). Sudents' opinions about professions that they want to choose in the future. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 18 (3), 1331-1359
- BAWDEN, D., Calvert, A., Robinson, L., Urquhart, C., Bray, C., & Amosford, J. (2009). Understanding our value; assessing the nature of the impact of library services. *Library and Information Research*, 33(105), 62-89.
- BAYAT, N., & Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.
- BOZKURT-ALTAN, E, Üçüncüoğlu, İ., & Zileli, E. (2018). Investigation of career awareness of stem fields of the regional boarding secondary schools students. *Kastamonu Education Journal*, 7(2), 785-797.

- BRIGHT, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 19-36.
- BROUSSARD, R., & Doty, P. (2016). Toward an understanding of fiction and information behavior. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1–10.
- CANAL, M. (2013). "Analysis of the effects of activities about professions conducted in secondary school social studies lessons on students' choice of profession." Unpublished master's thesis. Gazi University, Ankara.
- CARNEVALE, A., Smith, N., & Melton, M. (2011). *STEM: Science Technology Engineering Mathematics. STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- CRESWELL, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- DEMİR, S. B., & Demirbaş, S. (2014). Examining the attitudes of secondary school students towards police. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 727-740.
- DEMİRCİOĞLU, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006). Storylines and chemistry teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(30), 110-119.
- DENİZ, E. (2015). Reading habits of secondary school students. *Research in Reading and Writing Instruction*, 3(2), 46-64.
- DYKEMAN, C., Herr, E., Ingram, M., Pehrsson, D., Wood, C., & Charles, S. (2001). *The Taxonomy of Career Development Interventions That Occur in America's Secondary Schools*. Columbus, Ohio: National Dissemination Center for Career and Technical Education The Ohio State University.
- EDWARDS, S., & Poston-Anderson, B. (1996). Information, future time perspectives, and young adolescent girls: Concerns about education and jobs. *Library & Information Science Research*, 18(3), 207-223.
- ERDELEZ, S. (1999). Information encountering: It's more than just bumping into information. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 25(3), 26-29.
- GAREIS, E., Allard, M., and Saindon, J. (2009). The novel as textbook. *TESL Canada Journal*, 26(2), 136-147.
- GERRIG, R., & Prentice, D. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2(5), 336-340.

- GOLDTHORPE, J., & Hope, K. (1972). Occupational grading and occupational prestige. In K. Hope (Ed.), *The Analysis of Social Mobility: Methods and Approaches* (pp. 19-79). Oxford: Clarendon Press.
- GÜLHAN, F., & Şahin, F. (2018). A comparative investigation of middle school 5th and 7th grade students' of perceptions on engineers and scientists. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 309-338.
- HADDON, L. (2004). *Information and Communication Technologies in Everyday Life: A Concise Introduction and Research Guide*. Oxford: Berg.
- HARRIS, R., & Dewdney, P. (1994). *Barriers to information: How formal help systems fail battered women*. Westport, CT: Greenwood Press.
- HOPKINS, E., & Weisberg, D. S. (2017). The youngest readers' dilemma: A review of children's learning from fictional sources. *Developmental Review*, 43, 48-70.
- HUCK, C., Hepler, S., & Hickman, J. (1987). *Children's Literature in the Elementary School*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- International Labor Organization. (2012). *International standard classification of occupations: ISCO-08*. Geneva, Switzerland: International Labour Office.
- JEPSEN, D. (1989). Adolescent career decision processes as coping responses for the social environment. In R. Hanson (Ed.), *Career development: Preparing for the 21st century* (pp. 67-82). Knoxville, TN: University of Tennessee.
- JULIEN, H. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(1), 38-48.
- KARAKAŞ, M. (2012). "The perceptions of elementary education students about vocational and technical education." Unpublished master's thesis. Gaziosmanpaşa University, Eskişehir.
- KARAKAYA, F., Avgin, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Middle school students' interest in science-technology-engineering and mathematics (STEM) professions. *İhlara Journal of Educational Research*, 3(1), 36-53.
- KUZGUN, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* [Occupational development and vocational guidance]. Ankara: Nobel Yayınevi.
- LANGDON, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. (2011). *STEM: Good jobs now and for the future*. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration.
- MARSH, E., & Fazio, L. (2007). Learning from fictional sources. In J. Nairne (Ed.), *The foundations of remembering: Essays in honor of Henry L. Roediger III* (pp. 397-413). New York: Psychology Press

- MARSH, E., Butler, A., & Umanath, S.. (2012). Using fictional sources in the classroom: Applications from cognitive psychology. *Educational Psychology Review*, 24(3), 449-469.
- MARSH, E., Meade, M., & Roediger, H. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory & Language*, 49, 519 –536.
- MAURER, N. (2015). “Inspiring her mind through children’s literature”. Unpublished master’s thesis. California State University, Sacramento.
- MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc
- Ministry of National Education. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri* [Children’s level of reading]. Ankara: MNE Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MOYER, J. (2007). Learning from leisure reading: A study of adult public library patrons. *Reference & User Services Quarterly*, 46(4), 66-79.
- NHUNDU, T. (2007). Mitigating gender-typed occupational preferences of Zimbabwean primary school children: The use of biographical sketches and portrayals of female role models. *Sex Roles*, 56(9-10), 639-649.
- ÖNDER, E. (2018). “Evaluation of primary and secondary schools and high schools in terms of the equality of opportunity and possibility according to perceptions of high school students.” Unpublished master’s thesis. Mehmet Akif Ersoy University, Burdur.
- OOI, K, & Li-Liew, C. (2011). Selecting fiction as part of everyday life information seeking. *Journal of Documentation*, 67(5), 748-772.
- ÖZAKCA, İ. (2008). “Factors that influence the primary school eighth grade students’ orientation to general and vocational secondary schools (sample of Çanakka-
le).” Unpublished master’s thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanak-
kale.
- PATTON, M. Q . (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative evaluation and research methods] Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- PEKMEZCİ, S. (2014). “Effects of short stories reinforced with information technology on students’ success, their self efficacy and their attitudes towards science.” Unpublished master’s thesis. Pamukkale University, Denizli.
- PUNCH, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* [Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches]. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- PUTT, S. (2011). Using science fiction to teach science facts. *An Alternate Plan Paper*, English Technical Communication Minnesota State University, Minnesota.
- RAZON, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yöneltme [Choice of occupation and vocational guidance]. *Education and Science*, 8(43), 23-31.
- SAMPSON, J., Osborn, D., Kettunen, J., Hou, P., Miller, A., & Makela, J. (2018). The validity of social media-based career information. *The Career Development Quarterly*, 66(2), 121-134.
- SEÇER, Ş. (2007). "Constituting the model of occupational life and its uses in occupational analysis." Unpublished doctoral dissertation. Dokuz Eylül University, İzmir.
- SMITH, J. (1993). Content learning: A third reason for using literature in teaching reading. *Literacy Research and Instruction*, 32(3), 64-71.
- SÖNMEZ, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific Research Methodology with Samples]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUNAR, L. (2015). *Developing a socioeconomic status index for Turkey*. The Scientific and Technical Research Council of Turkey (TUBITAK), Project No:106O113K506.
- TAN, H., & Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik: teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- THOMAS, D. R. (2006). *A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data*. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- TOSUN, Z. (2013). "Manisa province, investigation of vocational orientation activities of secondary education students." Unpublished master's thesis. Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar.
- TOWEY, C. (2000). Flow: The benefits of pleasure reading and tapping readers' interests. *The Acquisitions Librarian*, 13(25), 131-140.
- TREPANIER-STREET, M., & Romatowski, J. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159.
- TRICOT, A. (2002). *Improving occupational information*. Paper Prepared for an OECD Review of Policies for Information, Guidance and Counselling Services. Paris: OECD.
- Turkish Industry and Business Association. (2017). The STEM need in Turkey for 2023. İstanbul: TÜSİAD. Retrieved from <https://www.pwc.com.tr/tr/assets/image/pwc-tusiad-2023-e-dogru-turkiye-de-stem-gereksinimiraporu.pdf>

- UĞRAŞ, M. (2019). Middle school students' interest in science-technology-engineering and mathematics (STEM) career. *Turkish Studies*, 14(1), 751-774
- USLUER, E. (2005). *Meslek inceleme kılavuzu* [Occupations guidebook]. Ankara: Nobel Yayınevi.
- VILORIO, D. (2014). STEM 101: Intro to tomorrow's jobs. *Occupational Outlook Quarterly*, 58(1), 2-12.
- WEINGARTEN, S. (1954). Developmental values in voluntary reading. *The School Review*, 62(4), 222-230.
- WILHELM, J. (2015). Let them read trash!. *English in Aotearoa*, 85, 16-22.
- WILLIAMSON, K. (1998). Discovered by chance: The role of incidental information acquisition in an ecological model of information use. *Library & information science research*, 20(1), 23-40.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* [Guidance service in education in the 21st century]. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative Research Methods in Social Sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. **Şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk (6. Maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği.)

b. Derginin yazım kurallarına uygunluk (Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.)

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk (Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkıları vb.)

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Hiçbir uluslararası bilimsel derginin böyle bir geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

Bazı yazılarda iadeyi gerektirmeyecek ölçüde çok küçük eksikler tespit edilebilir. Bu durumda eksik bilgi ya da belge Dergipark sistemi üzerinden yazara mesaj gönderilerek istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle yazışmalarda Dergipark sistemini esas almakta, mevcut iş yoğunluğu içerisinde her yazarla farklı kanallardan iletişim kurma gibi bir imkân ve yükümlülük bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile

ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

a. Makalelerin bir başlığı bulunmalı.

b. Makale türü yazılmalı.

c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID bilgileri belirtilmeli.

d. Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı.

e. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı.

f. Katkı (varsa) belirtilmeli.

g. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmeli.

5.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları ve soyadları büyük harflerle koyu renkte, adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

5.4. Öz

İki yüz kelimeyi geçmemeli. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı ve metin kısmı ana metinden farklı karakter ve punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özün altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir. İngilizce öz de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

5.5.1. Ana Metin: Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmıdır. Yazılar yedi bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünlüklükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Çizelgeler: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gereki durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmeli durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b. Metin içinde çok yazarlı yayınlara değinilirken aşığıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğeri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşığıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75’ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

5.7. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşığıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşığıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.) uygun olmalıdır.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası.:

BOZAN, Mahmut (2004). “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, ss. 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf’un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri’nin Romanları Üzerine “Okur Merkezli” Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

5.7.6. Kişisel Görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişiler, görüşmenin yapıldığı şehrin adı:

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi, her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmalarını, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önem-

senmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. İthenticate benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education, training and social sciences are introduced, discussed and delivered to the related parties with a scientific, academic and theoretical sense.

2. SUBJECT AND CONTENT

Articles in the field of education and social sciences are featured in The Journal of National Education. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments and up-to-date.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the project and sponsor, date, issue and number of the project must be added.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, articles are evaluated from three aspects;

a) Compliance with application requirements (Whether the information and documents specified in Article 6 have been fully loaded)

b) Compliance with the writing rules of the journal (Correct use of language and fluency, orthographic rules, article word count, number of words, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc.)

c) Compliance with the scope of the journal and scientific requirements (Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, the contribution of the results and suggestions to education and toward to current educational practices etc.)

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, the articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and audience, are returned even if they are complete and very successful. Rejection reasons are not created for such articles. No international scientific journal has such a feedback obligation.

In the case of detecting very small deficiencies in some articles it doesn't require returns. In this case, missing information or document is requested by sending a message to the author through the Dergipark system. Follow-up of these messages is the responsibility of the author. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the Dergipark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation. These articles appropriate for publication principles are subject to plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. The decision-making authority regarding the similarity rate belongs to the Pre-Review Board, and the board may request direct rejection or correction. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial

Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to three qualified referees who are well known in the field with their works. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Referee reports are kept secret and saved for five years. The review reports are not sent to the author. The review process is completed in an average of three months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the Dergipark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAKBİM ODIS and Dergipark.

Copy right is allowed if referenced.

4. LANGUAGE

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

- a. Articles must have a title,
- b. Article type should be written,
- c. Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses, ORCID information should be specified,
- d. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- e. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in sub- sections; it must end with results and suggestions.
- f. Contributions, if there are, must be acknowledged,
- g. References must be added at the end.

5.1. Title

Turkish and English title should be relevant and should not exceed fifteen words in bold, all capital characters.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

5.4. Abstract

Abstracts should not exceed two hundred words projecting the aim, method and the result of the work as relevant and short as possible and it should be a single paragraph. The abstract title and the text should be written in different characters from the main text. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added after leaving a blank line below the abstract text.

5.5. Article

5.5.1. Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3

cm space from each side. Texts should not exceed seven thousand words or thirty pages.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, main text sections, acknowledgement, bibliography and annexes. Main titles should be written in lowercase and bold.

5.5.3. Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraph after the title must be started.

5.5.4. Subtitles: all should be written in bold and only the first letter in the first word of the title should be capital case. The text should be continued on the same line with two dots at the end of the title.

5.5.5. Figures: In order to avoid printing ad reduction difficulties, figures should be drawn/printed with a smooth and sufficient line thickness and resolution. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

5.5.6. Tables: should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

5.5.7. Images: should be bright, clear with high contrast and resolution (300 dpi). The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing: In citing the text, the following rules should be followed. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column (;) should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5.6. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

5.7. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. In order to ensure spelling unity in the journal, the use of capital letters should be arranged as given in the examples below. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

5.7.1. Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume, (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of report or thesis), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

5.7.5. Internet References

Internet address, title of the text and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

5.7.6. Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

5.7.8. The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

6. ARTICLE SUBMISSION

Milli Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the Der-gipark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the Dergipark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, contact information of the authors (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID information.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Ithenticate similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.

